

As propostas curriculares de Filosofia, Sociologia, História e Geografia, oferecem subsídios e um espaço de reflexão a partir dos quais os professores podem construir, de modo coletivo e autônomo sua prática docente e adaptá-la às circunstâncias específicas de cada situação, em sala de aula.

No conjunto, é uma proposta curricular aberta e flexível para jovens e adultos cujas práticas sociais são marcadas por uma grande variedade de experiências vividas e acumuladas, nos espaços de socialização extra-curricular. Alguns com alguma participação no mercado de trabalho, outros em associações religiosas, esportivas, sindicais e comunitárias. Experiências “capazes de forjar visões de mundo” que serão consideradas e valorizadas no processo de construção de conhecimentos sistematizados, ao se unirem ao conhecimento científico já constituído.

A proposta pretende contribuir para as necessidades de jovens e adultos que vivem em sociedades cada vez mais competitivas no que se refere ao mercado de trabalho; para a possibilidade de atuar como indivíduos mais conscientes e participantes no exercício da cidadania; para a reflexão sobre valores e práticas cotidianas que atuem na formação de identidades individuais ou coletivas; para a compreensão do mundo a partir do lugar em que vivem; para o reconhecimento das diferenças existentes no tempo e no espaço.

A natureza, nessa proposta da área de Ciências Humanas, não é descartada. Ela é pensada como parte constituinte da vida e da sociedade e nesse sentido deve ser cuidada e preservada para gerações futuras.

Trata-se de uma proposta humanista que tem como desafio, antes de tudo, educar para que as diferenças sejam respeitadas.

E finalmente, a proposta pretende contribuir para a formação de jovens e adultos que, por meio do exercício do pensamento, tenham autonomia intelectual e pensamento crítico. E, também, uma formação ética.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Filosofia

Professores Especialistas:

Alexandre Jordão Baptista
Felipe Ceppas

Janeiro de 2005

FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Introdução

Esta proposta curricular de ensino de filosofia está baseada nas leis nacionais voltadas para o Ensino Médio, particularmente no artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), onde se afirma que, ao final deste nível de ensino, o educando deve demonstrar “... domínio dos conhecimentos de Filosofia (...) necessários ao exercício da cidadania”. Tendo em vista, ainda, as finalidades gerais atribuídas ao Ensino Médio, no artigo 35 da LDB, assim como aquelas formuladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), tanto em sua parte geral como no texto referente aos “conhecimentos de filosofia”, pode-se dizer que à filosofia não é indiferente a “formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” do educando.

Cidadania, ética, autonomia e pensamento crítico não são coisas que se ensinam, mas se constituem, antes, em meio às relações sociais e processos de construção coletiva de identidades. Deste modo, um professor dificilmente consegue trabalhar com seus estudantes assumindo tais valores como parâmetros sem que ele próprio esteja plenamente de posse de sua cidadania; não pode fazê-lo se ele mesmo não tem condições de exercê-la, de refletir e se posicionar livremente sobre os problemas éticos que lhe toca conceber e, principalmente, sobre aqueles que lhe cabe enfrentar em toda a sua concretude. A lei torna-se problemática se já o professor ele mesmo tem reduzidas suas esferas de exercício intelectual autônomo e de pensamento crítico.

Eis, portanto, o desafio de toda proposta curricular: ser não exatamente uma “proposta”, mas compor um conjunto de subsídios e um espaço de reflexão a partir dos quais os professores podem construir, de modo coletivo e autônomo, uma prática docente atenta àquelas dimensões fundamentais ditadas pela lei: cidadania, ética, autonomia intelectual e pensamento crítico. Assim, mais do que procurar estabelecer um modo específico de compreensão do que deva ser o ensino de filosofia no Ensino Médio; mais do que iniciar uma argumentação filosófica sobre os conceitos de cidadania, ética, autonomia e crítica, a fim de justificar uma proposta determinada; uma proposta curricular pode ser, ao contrário, *aberta*, pode procurar *perspectivar as escolhas possíveis*, sem deixar de oferecer aqueles subsídios de que pode carecer o professor em sua prática.

Ao disponibilizar subsídios para a prática profissional do professor, a busca de uma proposta curricular comum é, também, um espaço para a reafirmação do compromisso da comunidade dos profissionais de educação com os estudantes e seus familiares, uma vez que essa busca permite pôr em discussão princípios, parâmetros, finalidades, conteúdos e meios de ensino; permite, enfim, pôr em discussão a qualidade mesma do ensino oferecida. Uma proposta curricular comum, ao menos do ponto de vista de um ensino filosófico, não é aqui entendida como um conjunto de métodos e conteúdos fixos ou necessários a serem mobilizados em sala de aula, mas um conjunto de questões e temas com relação aos quais todo e qualquer professor de filosofia deve poder saber se posicionar, consciente de que suas respostas não são indiferentes ao destino dos estudantes, em especial no que diz respeito aos graves problemas da evasão e da repetência.

Como é bem sabido, a filosofia é um espaço que abriga perspectivas radicalmente distintas — e por vezes contraditórias — de pensamento, conteúdos e métodos; sua perspectiva de ensino depende, dentre outros fatores, da formação do professor e da resposta que ele dá à pergunta sobre a sua finalidade. Portanto, uma proposta curricular no âmbito desta disciplina (e, de resto, em qualquer outra disciplina) não pode senão tentar

ser um espaço de auto-reflexão para a prática docente, ainda que também não possa fugir à necessidade de oferecer subsídios para a busca de uma prática responsável e compartilhada.

Partindo dessas premissas, esta proposta curricular está estruturada em três sessões que procuram abarcar, no que é pertinente à especificidade da filosofia, os tópicos de reorientação curricular estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação, do Governo do Estado do Rio de Janeiro:

(1) *Considerações sobre problemas comuns ao ensino de filosofia no Ensino Médio.* Nesta sessão, encontra-se uma breve apresentação de questões gerais sobre perspectivas de ensino de filosofia, que acreditamos importantes. Esperamos que essa apresentação possa servir, simultaneamente, como ponto de partida para uma ampla reflexão entre os professores da rede de ensino e como suporte para a prática docente;

(2) *Determinação de um currículo comum.* Nesta sessão, indicam-se temas, questões e procedimentos para o ensino de filosofia que possam servir de parâmetros auxiliares para professores e estudantes, tendo em vista as principais finalidades do Ensino Médio (LDB), associadas aos conceitos de cidadania, ética, autonomia intelectual e pensamento crítico;

(3) *Orientações para a formação continuada dos professores.* Esta sessão é composta de uma série de indicações bibliográficas e indicações de estratégias para pesquisa e participação nos debates públicos sobre ensino de filosofia, com o intuito de ampliar o horizonte de temas e questões delineado ao longo do documento.

I- Problemas comuns ao ensino de filosofia no Ensino Médio

Mudam as orientações curriculares, as questões permanecem as mesmas: *O que ensinar? Como ensinar? Para quê ensinar?* Mudam as orientações curriculares porque as respostas para essas questões não podem permanecer indiferentes às transformações culturais, políticas, econômicas e sociais. Mas as questões permanecem as mesmas, e também o desafio: a construção democrática de uma escola de qualidade para todos e todas. Se todos, professores, profissionais da educação e estudantes, estão necessariamente implicados nesse desafio, há uma especificidade do lugar da filosofia na escola que faz dela uma aliada imprescindível: a filosofia é, por definição, o lugar do exercício de um pensamento “que não quer parar”, de um questionamento que não se contenta com as respostas provisórias que somos obrigados a dar às mais diversas perguntas sobre a vida, o pensamento, a realidade, sobre a própria filosofia.

Dito isso, a filosofia corre sempre o risco de ser entendida como uma reflexão que não tem lugar, que não tem um conteúdo próprio, que não serve para nada. Atividade de quem não tem mais nada de importante a fazer, senão ficar eternamente discutindo, pouco importa se a favor ou contra o que quer que seja. Talvez essa dificuldade indique, de saída, que todo professor de filosofia é também, necessariamente, filósofo, porque a filosofia não pode estar na escola, nem em qualquer outro lugar, sem estar constantemente submetida a este outro desafio que é o de se confrontar reflexivamente com as definições que retiram dela sua “concretude”, que dissimulam a importância do papel que ela não pode deixar de ter, na escola ou em qualquer outro lugar. Este último desafio é simultaneamente “teórico” e “prático”, pois não se pode refletir sobre a importância do ensino da filosofia — assim como de qualquer outra disciplina — sem partir de suas condições muito concretas; não se pode afirmá-la senão a partir daquilo que a filosofia pode fazer operar e *de fato* opera ou deixa de operar na vida dos estudantes e da escola.

É preciso começar admitindo que nenhuma orientação curricular deverá se sobrepor às escolhas pelas quais somente o professor é responsável. Para constatá-lo, partimos de um problema bastante ilustrativo: a clássica oposição, no âmbito do ensino de filosofia, entre um ensino de tipo histórico e um ensino de tipo temático. É certo que um professor que desenvolva um curso temático pode se ver forçado a recorrer a um contraponto histórico, e vice-versa: as duas perspectivas não são excludentes, mas complementares. Por outro lado, dadas as condições de ensino de filosofia no Ensino Médio, e no supletivo noturno em particular, é razoável imaginar que o ensino de tipo histórico acabe por ser, no máximo, um sobrevôo superficial, panorâmico, por entre as “grandes correntes” da história da filosofia, deixando escapar a chance de potencializar verdadeiramente a reflexão filosófica entre os estudantes. O problema, entretanto, é que um curso temático corre risco semelhante: o de ser uma incursão rapsódica em problemas apresentados de maneira superficial e desconexa. Para ser breve, podemos admitir que um curso “histórico” não deixa de demandar o aprofundamento de temas que serão enfatizados e, de preferência, articulados ao longo do ano letivo; e que, por sua vez, um curso “temático” não deixa de demandar o apoio da história da filosofia (como, em certo modo, o comprovam os manuais de filosofia para o Ensino Médio).

Cabe, portanto, ao professor e à professora, desde sempre, a escolha do melhor caminho. Cabe a nós, professores de filosofia, refletir sobre o porquê da escolha e, em especial, tentar traduzir esta justificativa em uma reflexão que possa ser compartilhada pelos próprios estudantes — assim como pelos pais, pela escola, pela sociedade —. Começemos por admitir que, via de regra, nossas escolhas baseiam-se sempre nos mais nobres dos ideais. Com relação a essa questão, é possível se dizer que, apesar de todas as radicais mudanças sociais e culturais que ocorreram do final do século XIX em diante, apesar de toda a radicalidade da reflexão dos filósofos contemporâneos, de Nietzsche e da virada lingüística a Heidegger, Foucault, Adorno, ou à desconstrução; enfim, apesar de tudo o que o pensamento contemporâneo representou em termos de crítica à metafísica, a uma “filosofia da consciência”, a uma “filosofia do sujeito”, etc.; apesar de tudo isso, e independente do quanto se concorde ou não com fulano ou beltrano sobre esses problemas, tudo se passa, freqüentemente, como se no âmbito da reflexão sobre o ensino de filosofia não tenha havido qualquer ruptura frente aos ideais iluministas do século XVIII. Pode-se, sem dúvida, querer defender explicitamente tal continuidade, a partir de autores como Habermas e outros. O que não se pode é ignorar a urgência e a dificuldade de tal questão, para que, depois, não venham dizer: “está tudo muito bem; mas só tem um probleminha: esqueceram de avisar aos alunos!” — e aos pais, à escola, à sociedade—. Isto é, esquece-se, freqüentemente, que os ideais, por mais nobres que sejam, não valem grande coisa quando as iniciativas realizadas em seu nome diluem-se na indiferença ou na dispersão dos interesses dos alunos, em avaliações decepcionantes, na incompatibilidade com a prática docente dos demais professores, no menosprezo com que, “desde fora”, a disciplina é muitas vezes encarada. Por sorte, a presença da filosofia na escola pode ser também algo bem diferente disso tudo; ela pode ser uma aliada daquelas e daqueles professores, pedagogos, pais e alunos que se esforçam por fazer da escola um lugar de transformação reflexiva e democratizante dos saberes e das diversas práticas sociais que a atravessam.

Esperamos que os poucos problemas indicados acima, e os muitos que aqui deixamos de lado (ver, ainda, a terceira sessão, sobre *formação continuada*), possam ser cada vez mais apropriados criticamente pelos professores. Essa é a nossa expectativa: se os temas, conceitos, questões, estratégias, textos, etc., indicados na próxima sessão servem como subsídios, dentre outros possíveis, para o trabalho da filosofia na escola, esperamos que o façam abrindo caminho para aquela tarefa auto-reflexiva própria à filosofia, isto é, uma reflexão que não se contenta simplesmente em *estar* na escola, pródiga de princípios

salvíficos ou de cínica resignação, mas que procura, antes, inserir-se crítica e autocriticamente no contexto escolar, para só assim poder servir de instrumento para mobilizar ou potencializar a reflexão dos estudantes.

II - Orientação curricular

A proposta a seguir tem como finalidade orientar o campo curricular do ensino de filosofia de nível médio, em seu segmento supletivo, visando adequar seu conteúdo às condições objetivas em que tal ensino pode se dar. Nesse sentido, levamos em conta os limites pedagógicos inerentes à sua estrutura, como por exemplo, carga horária reduzida, turno noturno e alto grau de heterogeneidade social, psicológica e epistemológica dos estudantes.

Este currículo caracteriza-se, sobretudo, pela simplicidade e economia em relação ao conteúdo programático a ser estudado. Ele se estrutura a partir de três módulos temáticos onde são reunidos os tópicos que consideramos mais diretamente relacionados à atribuição pedagógica definida para o ensino de filosofia no Ensino Médio.

No que diz respeito à metodologia, gostaríamos de sublinhar a importância do uso, na medida do possível, de textos de origem ou de natureza filosófica no estudo dos tópicos sugeridos. Isso não quer dizer, no entanto, que textos de outra natureza, ou recursos de mídia tais como vídeos, músicas, etc., devam ser excluídos do programa, mas que a pertinência de sua utilização deve ser avaliada, sobretudo, em relação à sua efetiva contribuição ao desenvolvimento das competências e habilidades atribuídas à filosofia pelos PCNEM (págs. 334 à 348). Quanto à maneira de encaminhar as aulas, como já foi enfatizado acima, fica a cargo do professor definir a sua estratégia, uma vez que ela deverá levar em conta as características singulares e circunstanciais do grupo de estudantes ao qual ela se dirige. Uma sugestão é dosar aulas expositivas com seminários e outras modalidades de trabalhos em grupo realizados pelos alunos, permitindo, assim, que o estudante possa se perceber como sujeito na conquista desses conhecimentos. Qualquer que seja a estratégia escolhida, o mais importante é que ela tenha como objetivo principal aproximar o conteúdo da realidade do aluno e favorecer um tratamento interdisciplinar e contextualizado dos conhecimentos filosóficos.

Ressaltamos, mais uma vez, que o currículo proposto nesse documento não exclui, absolutamente, que outras configurações curriculares possam igualmente alcançar os fins desejados. Estamos conscientes de que tal orientação não foge a certa arbitrariedade nas escolhas estabelecidas e que, para além de um currículo seletivo e de uma orientação didática dirigida, o sucesso de qualquer projeto pedagógico não pode prescindir do protagonismo do professor e de um conjunto de ações bem mais amplas e fundamentais que envolvem escola, governos e sociedade como um todo.

Feita a ressalva, passemos à exposição curricular. Os tópicos propostos são apresentados seguidos de uma breve exposição quanto à sua pertinência e seus possíveis desdobramentos, assim como de uma sugestão bibliográfica.

1- Linguagem e pensamento:

Esse módulo tem por objetivo discutir o papel da linguagem na formação do mundo humano e a sua estreita relação com o modo no qual esse mundo é pensado e vivido. Para isso, são apresentados alguns tópicos onde se analisam os tipos de linguagem que se relacionam mais diretamente com a linguagem filosófica, visando identificar os elementos que compõem as suas estruturas lingüísticas, assim como suas ligações com modos de pensar e de cultura. São eles:

- **Mito e Filosofia:** a passagem do discurso/pensamento mítico ao discurso/pensamento filosófico, que se realiza na Grécia antiga, por volta do séc. VI a.C., é um dos modos mais tradicionais de caracterizar a filosofia. O uso desse recurso remonta a Aristóteles (*Metafísica* I) e praticamente todos os manuais contemporâneos sobre filosofia se iniciam com ele. Nossa orientação é que essa passagem seja contextualizada no interior do quadro de mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas, ocorridas na época.

O tópico é bastante fértil no que diz respeito à possibilidade de apresentar e discutir temas, tradicionalmente considerados importantes para a filosofia, como, por exemplo:

- A noção de verdade: quais os critérios que a definem; a relação desses critérios com o contexto em que são estabelecidos, etc.
- A noção de natureza: a passagem de uma visão sacralizada para uma visão dessacralizada da natureza.
- A noção de discurso racional, *logos*: isto é, de uma explicação em que a razão oferecida não provém de uma *inspiração* ou de uma *revelação*, ou pelo menos não exclusivamente delas, mas antes do pensamento humano aplicado à natureza e a si mesmo.
- A noção de causalidade: o estabelecimento de uma conexão causal entre fenômenos da natureza, em lugar do apelo ao sobrenatural e ao divino.
- A noção de crítica racional: oposição ao dogmatismo: como o discurso filosófico é fruto de construções do pensamento humano e não de verdades reveladas, de caráter divino ou sobrenatural, ele está sempre aberto à discussão, à reformulação, a correções.

Sugestão de textos para discussão com os estudantes:

Os textos e as passagens sugeridas não excluem, evidentemente, que outros textos possam ser utilizados, nem que todos devam ser utilizados. O recurso de textos de natureza filosófica deve ser gerenciado pelo professor levando-se em consideração, sobretudo, a sua adequação ao seu planejamento didático.

ARISTÓTELES. *Metafísica* I. trad. Vincenzo Cocco, Abril Cultural, São Paulo, 1983. Col. “Os Pensadores”. p. 211 – 213 (definição de filosofia); p. 216 – 225 (os primeiros filósofos).

CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica*. São Paulo, Mestre Jou, 1972, p. 134 – 136. (Mito e religião).

HERÁCLITO. *Fragmentos*. Danilo Marcondes. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*, Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1999. p. 15-16 (o mobilismo).

PARMÊNIDES. *As duas vias*. In Danilo Marcondes. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*, Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1999. p. 12 – 13. (a oposição entre pensamento filosófico e o pensamento do senso comum).

PLATÃO. *Fédon*. Trad. de Jorge Paleikat e João Cruz Costa, Abril Cultural, São Paulo, 1983. Col. “Os Pensadores”. p. 108 – 112. (a investigação filosófica e a crítica às doutrinas dos primeiros filósofos).

PLATÃO. *A República*. Trad. de Enrico Corvisieri, Ed. Nova Cultural, São Paulo, 1997. p. 225 – 229. (mito da caverna).

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. In Danilo Marcondes. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*, Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1999.

VIDAL-NAQUET, Pierre. *O Mundo de Homero*. São Paulo, Companhia das Letras, 2002. p. 66 – 68. (pressupostos da *polis* na obra de Homero).

XÉNOFANES. *Fragmentos*. In *Os Pré-Socráticos*. Trad. vários, Abril Cultural, São Paulo, 1983. Col. “Os Pensadores”. p. 70 (crítica aos poetas; em especial fragmentos 10, 11, 12, 14, 15, 16).

Referências bibliográficas para o professor:

BRÉHIER, Émile. *História da filosofia*. São Paulo, Mestre Jou, 1981.

CHATELET, François. *História da filosofia: idéias, doutrinas*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1974, 8 v.

DETIENNE, Marcel. *Os mestres da verdade na Grécia arcaica*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1988.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo, Perspectiva, col. “Debates”, n.52, 1994.

GOLDSCHMIDT, V. *A religião de Platão*. São Paulo, Difel, 1969.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.

ROCHA, Everardo. *O que é mito?* São Paulo, Brasiliense, col. “Primeiros Passos”, 1985.

RONAN, Colin A. *História ilustrada da ciência, v.1: Das origens à Grécia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1987.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. São Paulo, Difel, 1984.

VEYNE, Paul. *Acreditavam os gregos em seus mitos?* Lisboa, Edições 70, 1987.

Razão e Persuasão: o outro tipo de discurso a que, tradicionalmente, se confronta a Filosofia no sentido de melhor caracterizar a especificidade de seu discurso e de seu modo de pensar é a sofística. O tópico permite, para além da visão tradicional e pejorativa que envolve os sofistas, discutir questões importantes, como, por exemplo, a natureza da

linguagem, o relativismo epistemológico e suas conseqüências éticas e políticas, o conceito de humanismo, etc.

Sugestão de textos para trabalhar com os estudantes:

DIÓGENES LAËRTIOS. *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres*, trad. M.G. Kury, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. “Os Sofistas e palavra persuasiva”. In Luiz Alfredo Garcia-Roza, *Palavra e Verdade*, Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1995. p. 55 – 63.

PLATÃO. *Fedro*. Trad. Jorge Paleikat, Ediouro, Rio de Janeiro, 1996. p. 163 – 169 (a natureza da retórica).

PLATÃO. *Górgias*. Trad. Jaime Bruna, Ed. Bertrand, Rio de Janeiro, 1989 p. 76 – 82 (definição de retórica).

PLATÃO. *Sofista*. Trad. de Jorge Paleikat e João Cruz Costa, Abril Cultural, São Paulo, 1983. Col. “Os Pensadores”. p. 158 – 162 (sofística como arte ilusionista)

Referências bibliográficas para o professor:

CASSIN, Barbara. *Ensaio sofisticos*, São Paulo: Siciliano, 1990.

LUCE. J.V. *Curso de Filosofia Grega*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

MONDOLFO, Rodolfo. *Sócrates*, São Paulo: Mestre Jou, 1972.

STONE, I.F. *O Julgamento de Sócrates*, São Paulo: Cia. das letras, 1988.

- **Lógica e Ciência:** esse tópico tem por finalidade, por um lado, introduzir o aluno nos conhecimentos básicos da lógica formal e, por outro, abordar alguns aspectos relativos ao conceito de ciência e de método científico.

A lógica se apresenta como uma ferramenta fundamental para desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos, na medida em que ela se constitui como o estudo dos métodos e princípios da argumentação. Entretanto, em razão do seu alto grau de abstração e formalização, o estudo da lógica costuma provocar certa “estranheza” em estudantes desse nível. O desafio de adequar os conteúdos filosóficos ao contexto escolar é, particularmente, significativo no caso da lógica. Nossa orientação é que esse estudo se concentre, sobretudo, nos argumentos mais básicos da lógica aristotélica e das lógicas modernas de predicado e proposicional, examinando seus critérios de validade e verdade, os tipos de argumentação e as principais falácias. É importante, também, que o aluno tenha a oportunidade de utilizar o que aprendeu no sentido tanto de orientá-lo na leitura e na interpretação dos textos trabalhados pelo professor, quanto na sua própria redação de textos argumentativos.

No que diz respeito ao conceito de ciência e às características do método científico, eles podem ser abordados a partir de um breve histórico do desenvolvimento da ciência e da análise das etapas do método das ciências da natureza — observação, hipótese, experimentação, generalização (leis e teorias) — e de questões relativas ao estatuto das ciências humanas.

Sugestão de textos para trabalhar com os estudantes:

ARISTÓTELES. *Metafísica* IV. Trad. L. Valandro, Porto Alegre, Globo, 1969. (1005b 35 – 1006a 28) (princípio da não-contradição).

ARISTÓTELES. *Tópicos* I. Trad. L. Valandro, Abril Cultural, São Paulo, 1983. Col. “Os Pensadores”. p. 11 – 13 (elementos fundamentais da lógica dialética).

- BEN-DOV, Y. *Convite à Física*, trad. M.L.X.A. Borges, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro, Ed. 34, 1992. p. 259 – 261. (Filosofia, ciência e arte).
- DESCARTES. *Discurso do método*. In Danilo Marcondes. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*, Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1999. p. 81 – 82.
- SALMON, Wesley C. *Lógica*. Rio de Janeiro, Guanabara/Koogan, 1987. p. 24, 28 – 29. (descoberta e justificação)
- KOYRÉ, Alexandre. *Do mundo fechado ao universo infinito*. Rio de Janeiro/São Paulo, Forense Universitária/Edusp, 1979. p. 13 – 14. (a revolução científica).
- POPPER, Karl R. “A Natureza dos problemas filosóficos e suas raízes científicas”, *Conjecturas e Refutações*, Brasília: EdUnB, 1994.

Referências bibliográficas para o professor:

- COPI, Irving M. *Introdução à lógica*. São Paulo, Mestre Jou, 1978.
- FEYERABEND, P. *Contra o Método*; trad. O.S. da Mota e L. Hegenberg, Livraria Francisco Alves ed., RJ, 1977.
- FLEW, Antony. *Pensar direito*. São Paulo.
- HAZEN, Robert M. & TREFIL, James. *Saber Ciência*, São Paulo: Cultura Editores Associados, 1995.
- GRANGER, Gilles-Gaston. *A Ciência e as Ciências*, São Paulo: Ed. Unesp, 1994.
- KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo, Brasiliense, 1997 (Coleção Primeiros Passos).
- KUHN, T. *A Estrutura das Revoluções Científicas*; trad. B.V. Boeira e N. Boeira, S P: Ed. Perspectiva, 1975.

NOLT, John & ROHATYN, Dennis. *Lógica*. São Paulo, McGraw-Hill, 1991.

PINTO, Paulo Roberto Margutti. *Introdução à lógica simbólica*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2001.

POPPER, Karl R. *A Lógica da Investigação Científica*. Trad. Pablo Rubén Mariconda. Abril Cultural, São Paulo, 1983. Col. “Os Pensadores”.

2. Ética e política

O primeiro módulo, ao abordar alguns tipos de linguagem e suas ligações com formas de pensamento e cultura, tinha como objetivo apresentar e especificar a natureza das formas de pensar e de discurso que caracterizam a Filosofia e oferecer ao estudante o instrumental necessário para ele se iniciar no universo filosófico. Nesse segundo módulo, o objetivo é oferecer ao estudante subsídios que o ajudem a refletir, filosoficamente, sobre o conceito de cidadania. Nesse sentido, nossa orientação é para que esse módulo não deixe de abordar os seguintes tópicos:

Indivíduo e sociedade (educação e civilização): trata-se de discutir a eterna tensão que existe entre as inclinações do indivíduo e as restrições impostas pela sociedade, possibilitando ao estudante refletir sobre os vários determinantes, sociológicos, psicológicos, históricos, da construção das identidades na sociedade. Pode-se fazer isto, trabalhando desde uma reflexão sobre a educação, a partir do próprio contexto escolar e social dos alunos, assim como dos aportes das ciências humanas e sociais.

Sugestão de textos para trabalhar com os estudantes:

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes, 1973.

KONDER, Leandro. *Os Sofrimentos do “homem burguês”*. São Paulo: SENAC, 2000.

PETITFILS, Jean-Christian. *Os Socialismos Utópicos*. Rio de Janeiro: Zahar, s/d.

WOODCOCK, George. *Os Grandes escritos anarquistas*. Porto Alegre: L&PM, 1981.

VARIA. *O Indivíduo, entrevistas do Le Monde*. São Paulo: ed. Ática, 1989.

Referências bibliográficas para o professor:

- ANDERSON, Perry. *Zona de Compromisso*, São Paulo: Ed. Unesp, 1996.
 ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Ed. São Paulo: Forense universitária, 1995.
 CASTORIADIS, Cornelius. *As Encruzilhadas do Labirinto III*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
 MARCUSE, Herbert. *Cultura e Sociedade vol.2*, São Paulo: Paz e Terra, 1998.

Ética e liberdade: trata-se de analisar mais profundamente o conceito de liberdade, de modo a levar o aluno a refletir sobre as condições efetivas em que sua concretização é possível. Nesse sentido, sugerimos que se discutam os limites dessa liberdade, por um lado, face aos diversos condicionamentos, tanto os de ordem biológica quanto os culturais, a que todos os seres humanos estão sujeitos e, por outro, a partir da análise da relação que envolve liberdade e escolha e, principalmente, liberdade e responsabilidade. Tal discussão deve se articular com a questão do papel da ética na conquista da felicidade individual, a partir da análise de algumas das principais concepções éticas desenvolvidas historicamente, em particular as concepções de Aristóteles e de Kant.

Sugestão de textos para trabalhar com os estudantes:

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo, Abril Cultural, 1983. Col. “Os Pensadores”. p. 428 - 430 (A Felicidade).
 GOERGEN, Pedro. “Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?” *Educação e Sociedade*. Campinas, Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade, n. 76: 147 e 169 – 170, 2001.
 KANT. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. In Danilo Marcondes. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*, Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1999.p. 81 – 82. (o imperativo categórico).
 MENDONÇA, Eduardo Prado de. *A construção da liberdade*. São Paulo: Convívio, 1977. P. 21 e 78.
 MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo, Martins Fontes, 1999. P. 608 – 609. (a liberdade)
 TUGENDHAT, Ernst. *Lições sobre ética*. Petrópolis, Vozes, 1996. p. 11 – 12. (Por que ética?).
 VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1970. p. 127 – 129. (valores morais e não-morais)

Referências bibliográficas para o professor:

- APEL, Karl-Otto. *Estudos de moral moderna*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.
 BIAGGIO, Angela M. Brasil. *Lawrence Kohlberg, ética e educação moral*. São Paulo, Moderna, 2002. (coleção Logos)
 FREITAG, Barbara. *Itinerários de Antígona*. Campinas, Papyrus, 1992.
 HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1992.
 PUIG, Josep Maria. *A construção da personalidade moral*. São Paulo, Ática, 1998.
 VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000.
 TUGENDHAT, Ernst. *Lições sobre ética*. Petrópolis, Vozes, 1996.

- Política e cidadania: trata-se de introduzir o conceito de política, oferecendo, por mais resumido que seja, um histórico das principais concepções filosóficas a respeito de sua natureza, da Grécia até os dias de hoje. Deve-se analisar também, brevemente, como se constituem as diferentes formas de governo, em especial, a democracia; e introduzir o conceito de cidadania, discutindo o papel do cidadão no sentido de uma participação ativa nas decisões políticas da sociedade, assim como, no de uma convivência ética com os outros e com o meio em que vive.

Sugestão de textos para trabalhar com os estudantes:

BOBBIO, Noberto. *O futuro da democracia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986. p. 31 – 32. (educação para a democracia).

BOBBIO, Noberto. *O futuro da democracia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986. p. 38 – 40 (o papel do cidadão)

GRAMSCI, Antonio. *La città futura*. In Cassiano Cordi e outros, *Para Filosofar*. São Paulo, Ed. Scipione 2000. p. 188 – 189 (o papel do cidadão).

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. São Paulo, Abril Cultural, 1974. p. 80, 109, 134. (a importância do Estado)

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo, Abril Cultural, 1973. p. 77, 96 e 127. (o contrato social).

MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. Trad. Lívio Xavier. São Paulo, Abril Cultural, 1973. p. 28, 31, 75, 79-80. (as virtudes do monarca)

MONTESQUIEU. *Do espírito das leis*. São Paulo, Abril Cultural, 1973. p. 156 – 157. (os três poderes)

PLATÃO. *A República*. São Paulo, Difel, 1973, v. 2. p. 162 – 172. (democracia e tirania).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. In Danilo Marcondes. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*, Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1999. p. 95 – 98 (a origem da sociedade).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. São Paulo, Abril Cultural, 1973. p. 28, 45, 49 e 79. (o contrato social)

Referências bibliográficas para o professor:

BOBBIO, Noberto. *A teoria das formas de governo*. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1995.

_____. *Estado, governo, sociedade*; por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

_____. *Liberalismo e democracia*. São Paulo, Brasiliense, 2000.

_____. *O futuro da democracia*; uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

_____. *Qual socialismo*: debate sobre uma alternativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. *Teoria geral da política, a filosofia política e a lição dos clássicos*. Rio de Janeiro, Campus, 2000.

CASSIRER, Ernst. *O mito do Estado*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1976.

CHÂTELET, François e outros. *História das idéias políticas*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1974.

CHÂTELET, François e PISIER-KOUCHNER, Évelyne. *As concepções políticas do séc XX*; história do pensamento político. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1983.

CHEVALLIER, Jean-Jacques. *As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias*. Rio de Janeiro, Agir, 1995.

_____. *História do pensamento político*. Rio de Janeiro, Guanabara-Kogan, 1983. 2v.

LEBRUN, Gérard. *O que é poder*. São Paulo, Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos).

LEFORT, Claude. *A invenção democrática*; os da dominação totalitária. São Paulo, Brasiliense, 1973.

MERQUIOR, José Guilherme. *O liberalismo*; antigo e moderno. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1991.

WEFFORT, Francisco C. (org.). *Os clássicos da política*. São Paulo, Ática, 1998. 2 v.

WOODCOCK, George. *Os Grandes escritos anarquistas*. Porto Alegre: L&PM, 1981.

- **Trabalho e alienação:** a proposta é apresentar e discutir alguns dos principais aspectos relativos ao trabalho: sua relação com a natureza, seu papel social, sua ligação com a nossa maneira de perceber o mundo e a nós próprios, etc. A discussão deve propiciar ao estudante subsídios para uma reflexão tanto de seus aspectos positivos (dimensão humanizadora, superação do determinismo, etc.), quanto negativos (alienação). Seria interessante, também, que fosse discutida a forma como esses aspectos se refletem em outros setores da vida humana, como por exemplo, o consumo, o lazer, as relações pessoais, as produções culturais, etc.

Sugestão de textos para trabalhar com os estudantes:

DE MASI, Domenico. *O futuro do trabalho, fadiga e ócio na sociedade pós-industrial*. Rio de Janeiro, José Olympio/Brasília, Ed. da UnB, 1999. p. 276–277. (trabalho e vida).

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, Martins Fontes, 1977. p. 23. (as forças produtivas materiais da sociedade).

PETITFILS, Jean-Christian. *Os Socialismos Utópicos*. Rio de Janeiro: Zahar, s/d.

WOODCOCK, George. *Os Grandes escritos anarquistas*. Porto Alegre: L&PM, 1981.

Referências bibliográficas para o professor:

ALBORNOZ, S. *O que é trabalho?* São Paulo, Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos)

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1981.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1981.

CARMO, Paulo S. de. *A ideologia do trabalho*. São Paulo, Moderna, 1992.

CUNHA, Newton. *A felicidade imaginada: a negação do trabalho e do lazer*. São Paulo, Brasiliense, 1987.

DE DECCA, Edgard. *O nascimento das fábricas*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

FRIGOTTO, Gaudência. (org.). *Educação e crise no trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, Vozes, 1998.

LAFARGUE, Paul. *O direito à preguiça*. Lisboa, Estampa, 1977.

MARX, K., ENGELS, F. *O manifesto comunista*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1978.

OLIVEIRA, Carlos R. *A história do trabalho*. São Paulo, Ática, 1987 (Princípios, 93).

ROUSSELET, J. *A alergia ao trabalho*. Lisboa, Edições 70, 1974.

SCHAFF, Adam. *História e verdade*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

SMITH, Adam. *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*. São Paulo, Abril Cultural, 1979.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo, Pioneira, Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1981.

3. Conhecimento e cultura

Esse módulo tem como objetivo apresentar e discutir algumas das principais esferas e expressões culturais que constituem o nosso cotidiano. Nesse sentido destacamos os tópicos:

- **Ideologia:** trata-se de discutir os vários sentidos em que é pensado o conceito de ideologia, desde seu sentido mais amplo, isto é, como um conjunto de idéias, concepções ou opiniões que regulam nossa maneira de pensar e agir, até o seu sentido mais específico, tal como elaborado por Gramsci e Marx. Espera-se que o estudante seja levado a refletir sobre os mecanismos ideológicos presentes no cotidiano, em especial nos meios de comunicação de massa, nas propagandas e nas diversas produções culturais.

Sugestão de textos para trabalhar com os estudantes:

BRECHT, Bertold. *Histórias do Sr. Keuner*. São Paulo: Brasiliense, 1982. (*Se os tubarões fossem homens*).
 MARX e ENGELS. *A Ideologia alemã*. In Danilo Marcondes. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*, Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1999. (a crítica à ideologia).
 RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro, a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo, Cia. das Letras, 1995.

Referências bibliográficas para o professor:

BOUDON, Raymond. *A Ideologia*. São Paulo: Ática, 1989.
 CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1997. (Coleção Primeiros Passos)
 KONDER, Leandro. *A questão da ideologia*, São Paulo: Cia. das Letras, 2002.
 ZIZEC, Slavov. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

- **Ciência e técnica:** a proposta é investigar e discutir os tipos de valores cognitivos, éticos e políticos que estão pressupostos nos procedimentos metodológicos e nos fins a que se destinam as aplicações do conhecimento científico, em particular, a tecnologia. Sob esse aspecto, é importante discutir os conceitos de *imparcialidade* e de *neutralidade*, apontando os limites da pressuposta neutralidade científica e abrindo espaço para um questionamento sobre os *fins* da ciência e sobre a responsabilidade social daqueles que integram a comunidade científica. O tópico permite colocar em debate questões contemporâneas tais como: os efeitos da tecnologia na vida cotidiana, as ingerências políticas no campo da ciência, a preservação do meio ambiente, transgênicos, clonagem, etc.

Sugestão de textos para trabalhar com os estudantes:

APEL, Karl-Otto. *Estudos de moral moderna*. Petrópolis, Vozes, 1994. P. 72 – 74. (a ética na era da ciência)
 ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Ed. São Paulo: Forense universitária, 1995. p. 10-11. (a questão da técnica)
 DE MASI, Domenico. Em busca do ócio. In Cassiano Cordi e outros, *Para Filosofar*. São Paulo, Ed. Scipione 2000. p. 241 - 242 (a sociedade pós-industrial).
 GRANGER, Gilles-Gaston. *A ciência e as ciências*. São Paulo, Unesp, 1994. p. 113 – 114. (ética e ciência)
 HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro, Editorial Labor do Brasil, 1976. p. 112 – 116. (a razão instrumental).
 KURZ, Robert. “A ignorância da sociedade do conhecimento”, in: *Mais. Folha de São Paulo*, 13 de janeiro de 2002.
 ZATZ, Mayana. “O genoma humano”. In Maria Lúcia de Arruda Aranha. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo, Moderna, 2003. (ética e pesquisa científica)

Referências bibliográficas para o professor:

BRODY, David Eliot Ebrody, Arnold R. *As sete maiores descobertas científicas da história*. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.
 CHALMERS, Alan. *A fabricação da ciência*. São Paulo. Ed. Unesp, 1994.
 _____. *O que é ciência, afinal?* São Paulo, Brasiliense, 1993.
 FOUREZ, Gérard. *A construção das ciências; introdução à filosofia e à ética das ciências*. São Paulo, ed. Unesp, 1995.
 HABERMAS, Jürgen. *Técnica e Ciência como “ideologia”*. Lisboa: Ed. 70, 1997.
 KNELLER, George F. *A ciência como atividade humana*. São Paulo, Edusp; Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1980.
 LACEY, Hugh. *Valores e atividade científica*. São Paulo, Discurso Editorial, 1998.
 MERLEAU-PONTY, Maurice. *A estrutura do comportamento*. Belo Horizonte, Interlivros, 1975.

MORIN, EDGAR. *Ciência como consciência*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002.
 OMNÈS, Rolan. *Filosofia da ciência contemporânea*. São Paulo, Ed Unesp, 1996.
 RONAN, Colin A. *História ilustrada da ciência*, v.1: *Das origens à Grécia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1987. 4 v.

- **Arte**: a proposta é apresentar a arte como forma de conhecimento da realidade. A intenção é fornecer elementos para que o estudante possa superar o lugar-comum de que, como “gosto não se discute”, a discussão sobre arte é estéril. Nesse sentido, é importante discutir questões tais como: a educação para se compreender uma obra de arte, o significado e a função da arte nos diferentes contextos históricos, o papel da intuição e do sentimento na criação e na compreensão artística.

Sugestão de textos para trabalhar com os estudantes:

ADORNO, Theodor W. *A indústria cultural*. In Maria Lúcia de Arruda Aranha. *Temas de filosofia*. São Paulo, Moderna, 2000. p. 227 – 228 (reflexões sobre a indústria cultural)
 FERRY, Luc. *Homo Aestheticus: a formação do gosto democrático*. São Paulo, Ensaio, 1994. p. 36 – 37 (o nascimento do gosto)
 FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro, Zahar, 1983. p. 56 – 57. (arte e sociedade)
 FOUCAULT, Michel. *Isto não é um cachimbo*. Rio de Janeiro, paz e Terra, 1989. (o que é arte?).
 LANGER, Suzanne K. *Ensaio filosóficos*. São Paulo, Cultrix. p. 132 – 133; 135 – 136. (a imaginação); p. 87 (o sentimento na arte).
 PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo, Martins Fontes, 1989. p. 43 – 45. (o problema da autonomia da arte)
 SONTAG, Susan. *Ensaio sobre fotografia*. In Maria Lúcia de Arruda Aranha. *Temas de filosofia*. São Paulo, Moderna, 2000. p. 213 – 214. (função da arte)

Referências bibliográficas para o professor:

BARTHES, Roland. *Elementos de Semiologia*. São Paulo, Cultrix/Edusp, 1971.
 CASSIRER, Ernst. *Linguagem e mito*. São Paulo, Perspectiva, 1972.
 COELHO NETTO, José Teixeira. *O que indústria cultural?* São Paulo, Brasiliense, 1980. (Coleção Primeiros Passos).
 COLI, Jorge. *O que é arte?* São Paulo, Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos).
 DUFRENNE, Mikel. *Estética e filosofia*. São Paulo, Perspectiva, 1972.
 ECO, Umberto. *A estrutura ausente*. São Paulo, Perspectiva/Edusp, 2000.
 _____. *Obra aberta*. São Paulo, Perspectiva, 2001.
 FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1983.
 HAUSER, Arnold. *Teoria social da literatura e da arte*. São Paulo, Martins Fontes, 2000.
 HUISMAN, Denis. *A estética*. Lisboa, Edições 70, s.d.
 KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro, Forense, 1995.
 LANGER, Suzanne K. *Filosofia em nova chave*. São Paulo, Perspectiva, 1971.
 _____. *Sentimento e forma*. São Paulo, Perspectiva, 1980.
 MARCUSE, Herbert. *A dimensão estética*. São Paulo, Martins Fontes, 1981.
 OSBORNE, Harold. *Estética e teoria da arte*. São Paulo, Cultrix, 1972.
 PANOFSKY, Erwin. *O significado nas artes visuais*. São Paulo, Perspectiva, 2002.
 PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo, Perspectiva, 1977.
 _____. *Semiótica e filosofia*. São Paulo, Cultrix, 1972.
 READ, Herbert. *O sentido da arte*. São Paulo, Ibrasa, 1978.
 SONTAG, Susan. *Contra a interpretação*. Porto alegre, L&PM, 1987.
 TAYLOR, Calvin W. *Criatividade; progresso e potencial*. São Paulo, Ibrasa/Edusp, s.d.
 WOLFLE, D. *A descoberta do talento*, Rio de Janeiro, Lidador, 1969.

III - Orientações para a formação continuada dos professores

O professor nunca termina sua formação? Que ele nunca pare de ler, de pesquisar, que nunca pare de estudar e de se embrenhar em questões sobre a sua prática, talvez isto não signifique que sua formação não tenha chegado, um dia, a um “ponto ótimo”, a um *patamar suficiente* para realizar ensino e pesquisa sem precisar submeter-se, novamente, a qualquer processo formal de formação. Talvez essa advertência seja necessária para evitar que a idéia da formação continuada dos professores seja entendida como panacéia, indicando no mesmo passo a dimensão mistificadora desta exigência difusa, que parece colocar nas costas do professor todo o peso dos problemas da educação. É preciso reconhecer, por exemplo, que raros são os professores sem pós-graduação que recusariam um convite para cursá-la, dadas as mínimas condições para tanto. Dito isto, enfatizamos, dentre os tópicos de reorientação curricular estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação, do Governo do Estado do Rio de Janeiro, a proposta de “nortear a formação continuada (...) dos professores da Rede Pública Estadual”, entendendo com isso a oportunidade para oferecer um outro tipo de subsídio, genericamente associado à pesquisa. Propomos, a seguir, um conjunto de estratégias — que preferimos chamar de “estratégias para a realização de pesquisas no magistério” — e um roteiro de leitura, procurando ampliar a divulgação de textos críticos sobre ensino de filosofia que permanecem, freqüentemente, inacessíveis à maioria dos professores, muitas vezes apenas em função da precária distribuição dos livros no país.

Não nos compete, aqui, refletir sobre as condições para a pesquisa entre os professores da Rede Pública de Ensino.¹ Indicamos somente alguns elementos que acreditamos capazes de formar estratégias possíveis para os professores interessados em fazer pesquisas. Em primeiro lugar, destacamos as pesquisas sobre a própria prática docente. Academicamente, pesquisas sobre a prática docente têm, tradicionalmente, melhor acolhida em departamentos de educação. No âmbito da pesquisa sobre a prática docente, própria e/ou alheia, existem tipos diferentes de metodologia de pesquisa indicados para diferentes problemáticas e objetos: pesquisa ação, enquetes, estudos etnográficos, etc. A área da educação leva, freqüentemente, o pesquisador a adotar uma perspectiva de pesquisa mais próxima às das ciências sociais. Levando isso em conta, existe uma série de problemas acerca da prática do ensino de filosofia que aguardam realização de pesquisas acadêmicas, sendo muitos desses problemas inéditos, ao menos em termos de trabalhos que, além do desenvolvimento de uma abordagem propriamente filosófica, procurem incluir pesquisas empíricas. Citamos alguns deles:

- *os recursos didáticos;*
- *as metodologias de ensino;*
- *as avaliações;*
- *as relações entre professores, estudantes, pais e demais agentes escolares;*
- *as diferenças de “aproveitamento escolar”.*

Se, por um lado, é difícil articular em um único trabalho uma pesquisa de tipo empírico e uma reflexão propriamente filosófica, é importante notar o quanto esse tipo “híbrido” e quase inexistente de pesquisa pode ser relevante para a prática docente. Nada impede, todavia, de se pensar em uma investigação “exclusivamente” filosófica dos temas acima indicados. Em termos de pesquisas de natureza “mais conceitual” — ou, simplesmente, “não-empírica”, para evitar regular *a priori* sobre os limites de uma pesquisa em filosofia que procure conjugar uma incursão empírica —, três temas comuns a diferentes abordagens possíveis, ou diferentes perspectivas filosóficas, poderiam ser assim formulados:

- *análise de propostas pedagógicas do ensino de filosofia* (ensino histórico, temático, por problematização, por projetos, etc.) *e/ou de suas finalidades* (a partir, por exemplo, de ênfase em política, ou ética, epistemológica, lógica, cognitiva) *e suas relações com perspectivas filosóficas específicas* (conceitos, estilos, doutrinas);

- análise de perspectivas pedagógicas do ensino de filosofia em termos de suas relações conceituais com conceitos centrais da pedagogia ou da própria filosofia, na medida em que esta pensou a educação (paideia, Bildung, disciplina, etc.);
- análise histórico-filosófica (conceitual) dos manuais de filosofia, de livros paradidáticos e do próprio debate sobre o ensino de filosofia.

Esse tipo de pesquisa deveria poder ser realizado tanto em departamentos de pós-graduação de filosofia como de educação. Entretanto, devido à ausência de uma tradição em estudos sobre ensino de filosofia nos departamentos de filosofia, é pouco provável que se encontrem professores dispostos a orientar dissertações e teses em torno desses temas, sendo mais fácil encontrá-los nos departamentos de educação, na área de *fundamentos* ou *filosofia da educação*.

Existem diversas modalidades alternativas de “pedagogias filosóficas” que merecem uma rápida menção, na medida em que podem ser objeto de interesse por parte de diversos professores, ainda que não se relacionem diretamente com o trabalho regular do professor na Rede Pública de Ensino, mas cuja pesquisa pode representar também uma importante contribuição para a prática do professor:

- *filosofia para (com) crianças*;
- *filosofia e arte (filosofia e cinema, filosofia e teatro, filosofia e música, etc.)*.
- *cafés filosóficos e outras iniciativas de “popularização” da filosofia (filosofia clínica, romances filosóficos, etc.)*.

Vale mencionar ainda diversos grupos de pesquisas que vêm promovendo eventos e desenvolvendo pesquisas em torno do ensino de filosofia no Brasil (ver apêndice).

Listamos, por fim, alguns textos sobre ensino de filosofia relativamente acessíveis em língua portuguesa. Embora existam muitas edições e traduções relevantes sobre ensino de filosofia, a maioria dos textos menos recentes encontra-se fora de catálogo. Alguns títulos podem, entretanto, ser encontrados em boas bibliotecas públicas. Esta lista não pretende ser exaustiva, indicando apenas alguns títulos suficientemente representativos da área (para pesquisar outros títulos, vale acessar a base de dados sobre ensino de Filosofia na Internet, gerenciada pelo projeto “Filosofia na Escola”, em <http://164.41.75.30/guia/>).

ADORNO, Theodor W. “A filosofia e os professores”, in *Educação e Emancipação*, trad. W. Leo Maar, SP: Ed. Paz e Terra, 1995b.

CARTOLANO, Maria Teresa P. *Filosofia no ensino de 2º grau*. SP: Cortez ed./Autores Associados, 1985.

CERLETTI, Alejandro A. & KOHAN, Walter. *A Filosofia no Ensino Médio*, Brasília: Edunb, 1999.

COSSUTA, Frédéric. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FÁVERO, Altair A. et al. (ufrgs.) *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

GALLO, Sílvio & KOHAN, Walter (orgs.). *Filosofia no ensino médio, Filosofia na Escola v. VI*, Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, Sílvio et al. (orgs.) *Ensino de Filosofia, teoria e prática*, Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

HENRIQUES, Fernanda (org.) *O Ensino da Filosofia. Figura e Controvérsia*, Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2001.

HENRIQUES, Fernanda & BASTOS, Manuela. *Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário — Balanço e Perspectivas*, Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2001.

KECHIKIAN, Anita. *Os Filósofos e a Educação*, Lisboa: Edições Colibri, 1993.

- KOHAN, Walter (org.) *Filosofia. Caminhos para o seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A/CNPq, 2004.
- KOHAN, Walter (org.) *Filosofia. Lugares da Infância*. Rio de Janeiro: DP&A/CNPq, 2004.
- KOHAN, Walter (org.) *Políticas do Ensino de Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A/CNPq, 2004.
- KOHAN, Walter (org.) *Ensino do Filosofia. Perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica Ed. 2002.
- KOHAN, Walter. *Infância. Entre Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- KOHAN, Walter; LEAL, Bernadina; & RIBEIRO, Álvaro (orgs.). *Filosofia na escola pública*, Filosofia na Escola Pública Vol. V, Petrópolis: Vozes, 2000.
- MUCHAIL (org.), *A filosofia e seu ensino*, Petrópolis/São Paulo: Vozes/Educ, 1996 (2a.ed.).
- NIELSEN NETO, Henrique (org.). *O Ensino de filosofia no 2º grau*, São Paulo: SOFIA ed., 1986.
- OBIOLS, Guillermo. *Uma introdução ao ensino da filosofia*, Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- PIOVESAN, Américo et al. (orgs.) *Filosofia e Ensino em Debate*, Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante, cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2002.

Apêndice²

APOIO AO ENSINO DE FILOSOFIA. Projeto de Extensão da Universidade Estadual de Londrina, Paraná, ativo desde 1997. Propõe diversas ações tendentes a subsidiar a prática da filosofia com crianças e jovens em escolas públicas na cidade de Londrina, Paraná.

APROFAT (Associação de Professores de Filosofia do Alto Tietê). Com sede em Suzano/SP, existe desde 2002 e reúne professores de filosofia das cidades de Suzano, Itaquaquecetuba, Mogi das Cruzes e adjacências. Objetiva aproximar os professores de filosofia daquela região para dar a conhecer e trazer o debate em torno daquilo que estão trabalhando em sala de aula para, através do intercâmbio, aprimorar o trabalho de cada um.

APROFILOS (Associação de Professores de Filosofia do Distrito Federal e Entorno). Existe desde 2000, formada por professores de filosofia do ensino médio que organizam atividades visando aprimorar sua prática.

CBFC (Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças). Fundado em 1985, o Centro trabalha a partir das idéias e projetos de Matthew Lipman. O Centro tem sua sede na cidade de São Paulo, e possui representantes regionais em Belo Horizonte (MG), Campinas (SP), Cuiabá (MT), Curitiba (PR), Ilhéus (BA), Petrópolis (RJ) Piranguinho (MG), Recife (SP) e Ribeirão Preto (SP). Já formou mais de treze mil professores, para o trabalho em sala de aula com o programa de Filosofia para Crianças. O programa é desenvolvido sistematicamente em cerca de mil escolas, seja através de projetos do Centro, seja através de professores por ele formados, envolvendo, aproximadamente, trezentos mil alunos. Além das cidades já mencionadas, a Filosofia para Crianças está presente em capitais brasileiras como Florianópolis, Porto Alegre, São Luis, Fortaleza, Vitória, Brasília, Goiânia, Manaus e Vitória, além de outras cidades do interior de outros Estados como Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e São Paulo. E-mail: cbfc@cbfc.org.br; homepage: <http://www.cbfc.org.br/>.

Centro de Filosofia - Educação para o Pensar. Entidade civil, voltada para a qualidade do ensino e da aprendizagem de crianças e jovens, fundado em 1988, formou cerca de 2.000 professores, e abrange uma rede de trinta e sete escolas, atingindo mais de quinze mil alunos. O Centro de Filosofia desenvolve parcerias com colégios da Rede Particular e Pública e tem representações através de 16 Núcleos de Filosofia Educação para o Pensar - NUFEP, em vários estados (Bahia, Ceará, Espírito Santo, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul,

Santa Catarina, São Paulo). Publica o *Jornal da Filosofia Fundamental - Corujinha*, a *Revista Brasileira de Filosofia no Ensino Fundamental - PhiloS*, e livros de Filosofia com Crianças e Jovens em parceria com a Editora Sophos. E-mail: centro@centro-filos.org.br; homepage: <http://www.centro-filos.org.br/>

Filosofia na Escola (UnB) Área que inclui projeto de extensão permanente, cursos de graduação e pós-graduação e pesquisa de campo. Teve seu início no final do ano de 1997 e vem sendo desenvolvido na Faculdade de Educação/UnB, contando com a participação de professores de diversas escolas do DF. Tem por objetivo principal criar espaços para promover a prática filosófica com crianças, adolescentes e jovens, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas da rede pública do Distrito Federal. Conta com várias pesquisas em andamento, e uma base de dados sobre ensino de Filosofia na Internet (em <http://164.41.75.30/guia/>).

Fórum Sul dos Cursos de Filosofia. Trata-se de uma associação dos Cursos de Filosofia da Região Sul do Brasil. O principal objetivo da Associação não se restringe à luta pela Filosofia no Ensino Médio, mas promover discussões em torno do Ensino de Filosofia, inclusive no Ensino Médio. O Fórum foi informalmente criado em 1999 e atualmente existe uma comissão que está organizando um estatuto para oficializá-lo.

GEPFC (Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças) ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP, Campus Araraquara. Propõe atividades de ensino pesquisa e extensão sobre a prática filosófica com crianças e jovens.

GERF Grupo de Porto Alegre. Entre outros eventos que realizou ou dos quais participou, estão o Encontro Estadual de Professores, em 1994, e as reuniões anuais da SBPC de 2000 e 2001.

GESEF (Grupo de Estudos sobre Ensino de Filosofia) criado em 1995 na Universidade Metodista de Piracicaba. Realiza anualmente encontros de professores de Filosofia de Piracicaba e região. Publicou em 1997 o livro *Ética e Cidadania: caminhos da filosofia* (Campinas, SP: Papyrus), voltado para o ensino da filosofia em nível médio, a partir dos estudos feitos nos encontros regionais de professores de filosofia; o livro está hoje em sua 11ª edição. Em 2000 o GESEF organizou o Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia e em 2002 o I Simpósio sobre Ensino de Filosofia da Região Sudeste. GESEF sedia uma lista de discussão na Internet sobre ensino de filosofia, a Rede Latino-Americana de Ensino de Filosofia, surgida a partir do Congresso Internacional de Filosofia com Crianças e Jovens, organizado pelo Projeto Filosofia na Escola, da UnB, em 1999 na cidade de Brasília. E-mail: madanelo@unimep.br; homepage: <http://www.unimep.br/~gesef>.

ISE?? (Instituto Superior de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Ciências) criado em 2002 no Distrito Federal. Instituição que fomenta os estudos e a pesquisa em filosofia e ciências, com publicações, encontros, lista de discussão e grupos de estudo, publica duas revistas: *Debates do ISEF* e *Seleto. De Filosofia e Ciências*. Homepage: <http://www.isef.cjb.net>.

NEFI (Núcleo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia). Centro de estudos, pesquisas, publicações, debates e extensão da Universidade Federal do Piauí, vinculado ao Departamento de Filosofia do Centro de Ciências Humanas e Letras, direcionado às questões gerais relativas ao ensino de Filosofia em todos os seus níveis. E-mail: nefiufpi@ieg.com.br; homepage: <http://www.nefiufpi.hpg.ig.com.br/index.htm>.

NESEF (Núcleo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia/ UFPR). Núcleo centrado na pesquisa e extensão, promove cursos de capacitação, encontros quinzenais para troca de experiências. Desenvolve um projeto de curso de Especialização sobre Ensino de Filosofia voltado para professores das redes municipal e estadual.

NUEP – Núcleo de educação para o Pensar. Com sede em Passo Fundo, foi fundado em janeiro de 2000 e tem por principal finalidade assessorar as escolas que desejam implantar filosofia desde a educação infantil até o ensino Médio. Entre as principais ações destacam-se: cursos de capacitação de professores que pretendam conhecer e trabalhar com o projeto educação para o pensar, elaboração de subsídios teóricos e didáticos para o trabalho nas escolas e assessoria às escolas que estão desenvolvendo o projeto. Atualmente participam mais de 130 escolas da região. O núcleo possui uma articulação entre essas escolas promovendo atividades que envolvam alunos e professores. Homepage: <http://nuep.org.br>.

Projeto Pensar (CEFET-GO) Voltado para a Filosofia no Ensino Médio no CEFET-GO. E-mail: jll@cefetgo.br. Homepage: <http://br.geocities.com/ppensar/>

PROPHIL Núcleo de pesquisa, ensino e extensão ligado ao Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá. Compõe uma linha do Mestrado em Educação da mesma Universidade, na qual foram produzidas, até o momento, várias dissertações de mestrado.

SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficos), com sede no Rio de Janeiro. A SEAF já teve expressão nacional e desempenhou importante papel nos debates pela volta da filosofia ao ensino médio, no final dos anos 70 e início dos 80. Depois do retorno opcional, nessa época, sua atuação enfraqueceu-se significativamente, mas vem sendo retomada nos últimos anos. Em 2001 e 2002 promoveu encontros estaduais de professores de filosofia.

(Footnotes)

¹ Para uma ampla abordagem acerca do tema, desenvolvida a partir de pesquisa realizada em colégios localizados no Rio de Janeiro, consultar o livro *O Professor e a Pesquisa*, organizado por Menga Lüdke, Campinas: Papyrus, 2001.

² Retirado do artigo “O ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais”: Fávero, Ceppas, Gontijo, Gallo & Kohan, Revista CEDES, no prelo.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Sociologia

Professores Especialistas:

Ângela Randolpho Paiva
Maria Regina de Castro

Janeiro de 2005

SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

I- Considerações iniciais

Objetivos gerais

O ensino da Sociologia na Educação de Jovens e Adultos representa uma instância importante na formação desse segmento para que os alunos possam refletir sobre os processos de construção social ocorridos nas sociedades ocidentais modernas em geral, e no Brasil em particular. Tendo como referência as questões conceituais da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política, o curso de Ciências Sociais (na EJA, denominado Sociologia) tem como objetivo geral tratar a questão social contemporânea à luz dos seus conceitos, no sentido de fornecer aos alunos ferramentas para que possam entender melhor a complexidade das questões que estão colocadas na agenda social. Espera-se, assim, que os alunos tenham um momento de reflexão em sala de aula, e de formação de uma consciência crítica, quando a eles é dada a oportunidade de analisar a realidade social sob diversos ângulos e perspectivas pensadas por teóricos que vêm, desde o século XIX, problematizando a configuração das sociedades modernas.

Objetivos específicos

Tendo em vista as orientações da Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 1996, o presente trabalho visa a indicar linhas gerais de orientações para a reforma curricular do curso de Sociologia direcionado à Educação de Jovens e Adultos. Além disso, pretende propor conteúdos específicos e suas possibilidades metodológicas, tendo sempre como referências as competências e habilidades do público-alvo.

A proposta pretende trabalhar conteúdos que tragam a oportunidade de elaboração de programas diversificados, e que tenham relação direta com a realidade social do educando. Ao fazer essa relação entre conceitos do campo das Ciências Sociais e o contexto social no qual os alunos estão inseridos, espera-se que a realidade social se torne problematizada e o processo de aprendizado mais significativo. Como objetivo mais importante, procurar-se-á elaborar um currículo que atenda às necessidades de jovens e adultos que vivem em sociedades cada vez mais competitivas no que se refere ao mercado de trabalho, tornando o aprendizado uma instância de promoção da própria cidadania. Como consequência dessa proposta, espera-se que os alunos tenham a possibilidade de *refletir* sobre questões cruciais para seu desenvolvimento cognitivo e emancipação humana. Tendo em vista essa perspectiva, é importante que os alunos tenham a possibilidade de estar em contato com questões que estejam diretamente relacionadas ao seu mundo da vida para que possam ter a possibilidade de atuar como indivíduos mais conscientes e participantes no exercício pleno da cidadania.

II - Princípios norteadores

O presente programa está embasado em alguns princípios norteadores que visam a atingir o objetivo principal dessa proposta, qual seja, a significação das Ciências Sociais como uma das ferramentas estratégicas para a conscientização individual e a compreensão da realidade social. Com essa preocupação, o programa busca: a) uma articulação entre os eixos temáticos propostos; b) as dimensões em que esses eixos serão trabalhados nos seus aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais; c) o diálogo com a realidade dos alunos; d) o resgate das competências e habilidades que os alunos possuem em disciplinas afins, como a História e a Geografia; e) um processo de avaliação formativa que não implica apenas num somatório de notas atribuídas aos alunos, mas sim num processo contínuo e significativo de construção da aprendizagem. Esses princípios estarão presentes na proposta feita a seguir.

O programa que se propõe, assim como as atividades e os recursos sugeridos, é mais uma linha de orientação que deve ser adaptada às circunstâncias específicas de cada situação em sala de aula, resguardando as diferenças regionais e sociais dos grupos a serem atendidos. Mas mesmo considerando essas variáveis, o programa deve contemplar os quatro grandes eixos temáticos das Ciências Sociais elencados abaixo:

- a análise da relação entre indivíduo e sociedade em várias de suas formas de integração social;
- uma discussão sobre cultura nas suas diversas manifestações;
- uma reflexão sobre o Estado moderno nas sociedades ocidentais, quando será problematizada a difícil universalização dos direitos humanos e da realização da cidadania;
- um estudo sobre as formas da desigualdade social e a análise da sociedade brasileira para compreender a desigualdade estrutural que se verifica na sua formação social.

Esses eixos permitem aos educandos questionarem concepções que estão naturalizadas em seu imaginário social, enquanto realizam uma atividade cognitiva que lhes permita sair do senso comum. Não é por outra razão que a Lei de Diretrizes e Bases nos lembra que o “conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social”.¹

Mas para que isso se realize de forma efetiva, é necessário que haja um planejamento por parte do professor na *seleção* dos conceitos da teoria social que ajudem os alunos a fazerem a passagem do senso comum para a reflexão crítica. Dessa forma, a seleção dos temas deve ser pensada dentre aqueles que sejam mais *significativos* para que a Educação de Jovens e Adultos possa efetivamente cumprir duas tarefas fundamentais: a) a possibilidade de *desnaturalizar* a realidade, e b) a construção de um pensamento mais *reflexivo* sobre a realidade que os cerca.

A seleção dos conteúdos será sempre trabalhada em três dimensões distintas: *conceituais*, *procedimentais* e *atitudinais*, como sugere a LDB:

- a) conteúdos conceituais – quando a pergunta básica feita pelo professor é “*qual* o conceito a ser trabalhado?”;
- b) conteúdos procedimentais – quando o professor deve pensar sobre “*como* trabalhar tal conteúdo?”;
- c) conteúdos atitudinais, cuja inquietação principal para o professor gira em torno da questão “*para que* a seleção de tal conceito?”.

São três processos interligados e de grande auxílio quando se pensa em uma programação curricular. Afinal, as perguntas: “o quê?”, “como?” e “para quê?” são ferramentas importantes na construção de um programa que permita aos alunos terem um momento de reflexão acerca da realidade que os cerca. Pensados nessas três dimensões, os conteúdos se tornam, assim, mais significativos, uma vez que o professor terá, na realidade, três referências interligadas para pensar sua prática docente para jovens e adultos.

Esses conteúdos têm de estar ainda pensados levando-se em conta a realidade sócio-econômico-cultural dos alunos, assim como suas habilidades e competências nas disciplinas interligadas às Ciências Sociais. É um caminho para que a interdisciplinaridade possa ser levada a bom termo. As competências e habilidades de um aluno de curso de jovens e adultos apresentam inúmeras variáveis, e é impensável desconsiderar a realidade social dos alunos, quando se trata de elaborar um programa.

Assim sendo, sugere-se que o professor busque dentro de cada unidade aqueles conceitos que ajudem os educandos a assumir uma atitude “transformadora” no seu mundo da vida, como defendia Paulo Freire. Essa preocupação pode significar às vezes, da parte do professor, a seleção de um menor número de conceitos a serem trabalhados, contanto que estes venham a cumprir seu principal objetivo, qual seja, que os alunos possam usá-los como ferramentas auxiliares na compreensão, e consequente resignificação, de sua realidade social.

Quanto aos procedimentos de avaliação, devem ser pensados num continuum, ou seja, *antes, durante e após* o desenvolvimento de cada unidade. Ela deve ser variada e não deve se concentrar exclusivamente em provas objetivas. Sempre que possível, deve ser estimulada a pesquisa em grupo como uma outra alternativa de avaliação. Testes com consulta, sejam individuais ou em dupla, funcionam ainda como um momento extra de aprendizado e de consolidação dos temas analisados e pesquisados. É preciso que se tenha em mente que o objeto da avaliação consiste na *apropriação* feita pelos alunos acerca dos conceitos vistos nas aulas expositivas, dos recursos discutidos através dos debates e da bibliografia selecionada para os fichamentos. Assim, o professor pode aproveitar todos esses momentos para avaliar *continuamente* a participação dos alunos seja em forma de teste, relatórios (individuais ou grupais), fichamentos ou pesquisas posteriores.

III - Trabalhando conteúdos

Tendo em vista os quatro eixos temáticos apresentados acima nas três dimensões propostas, será feito o desenvolvimento de cada um deles a seguir:

A – Surgimento do campo das Ciências Sociais e alguns conceitos básicos

1 - Conteúdos conceituais

- Surgimento das Ciências Sociais no contexto das grandes transformações do século XIX: as revoluções científica, filosófica, religiosa, política e econômica;
- Sociabilidade e socialização: relação entre “eu” (indivíduo) e “nós” (sociedade); (Elias, 1996); interação social e isolamento social, tipos de processo social (cooperação, competição e conflito); redes sociais e mudança social.

2 - Conteúdos procedimentais

Essa primeira unidade representa uma “socialização” dos alunos com a linguagem das Ciências Sociais. Portanto, não se trata de definições exaustivas dos termos aqui elencados: é mais uma estratégia para familiarizar os alunos com alguns termos básicos da disciplina. Não se deve, portanto, aprofundar a teoria nesse momento. O mais importante é que os alunos entendam tanto o processo de mudança social em curso, quanto a validade da conceituação nas Ciências Sociais para que se possa interpretar a realidade social.

Quanto ao primeiro item, é importante que os alunos percebam que as Ciências Sociais surgem como resultado da crescente diferenciação da sociedade ocidental moderna e num momento de expansão do sistema capitalista. O professor deve usar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, resgatando os conteúdos estudados nas aulas de história acerca do Renascimento (antropocentrismo), da descoberta do método científico, das transformações filosóficas (Iluminismo), religiosa (Reforma), políticas (Revoluções Francesa e Americana); tecnológica (revolução industrial) e econômica (capitalismo).

Apesar de ser uma aula expositiva, visto que a organização desses conteúdos tem de estar a cargo do professor, espera-se uma constante interação com os alunos, uma vez que são conceitos que eles devem saber usar. É um momento rico para a interdisciplinaridade, quando os alunos percebem a significação do conhecimento histórico para a compreensão do surgimento de qualquer campo científico.

Para a abordagem dos conceitos básicos, sugere-se que seja mostrado um segmento do filme **A guerra do fogo**, pois proporciona uma discussão que permite a utilização e compreensão dos conceitos de socialização, interação, cooperação, competição e conflito, mostrando o nascimento da comunicação humana como pressuposto da vida social.

3 - Conceitos atitudinais

Espera-se que os alunos relacionem o momento de surgimento das Ciências Sociais com o momento das grandes transformações que demandavam novas reflexões, indagações e sistematizações sobre a realidade social cada vez mais complexa, num momento em que “o que era sólido se desmancha no ar”.

Essa primeira unidade é ainda fundamental para desfazer o estranhamento do aluno com relação a um campo de conhecimento com o qual ele não tem nenhuma familiaridade.

Bibliografia sugerida:

- Berger, Peter e Luckmann T., *A Construção Social da Realidade*, Petrópolis, Vozes, 1974.
 Castro, Ana M^a de e Dias, Edmundo F., *Introdução ao Pensamento Sociológico*, RJ, Eldorado Tijuca, 1977.
 Costa, Ma. Cristina, *Sociologia: Introdução à Ciência da Sociedade*, SP, Ed. Moderna, 2001.
 Elias, Norbert, *A Sociedade dos Indivíduos*, RJ, Zahar, 1996.
 Marcellino, Nelson C. (org.), *Introdução às Ciências Sociais*, Campinas: Papyrus, 1977.
 Martins, S. de Souza e Foracchi, Marialice (org.), *Sociologia e Sociedade – leituras de introdução à Sociologia*, RJ, Livros Técnicos e Científicos, 1977.
 Oliveira, Persio Santos de, *Introdução à Sociologia*, SP, Ed. Ática, 2003.
 Tomazi, Nelson Dacio, *Introdução à Sociologia*, SP, Ed. Atual, 2000.
 Vita, Alvaro de, *Sociologia da Sociedade Brasileira*, SP, Ed. Ática, 1991.

Filmes Sugeridos

- 1) A guerra do Fogo (1976) Direção : Jean Annaud (longa metragem)
- 2) O menino selvagem. Direção: François Truffaut (longa metragem)
- 3) O Enigma de Gaspar Hauser. Direção : Herzog (longa metragem)

B – A relação indivíduo e sociedade

1- Conteúdos conceituais:

- Marx: o surgimento da sociedade de classe no capitalismo
Dominação de classe: interdependência e antagonismo; ideologia (estrutura e superestrutura); alienação do trabalho nas sociedades industriais, *práxis* e consciência de classe; “fetichismo” da mercadoria;
- Durkheim: sociedade nos indivíduos
Fato social: Instituições sociais como construção social; coerção, ordem social e anomia; processo de especialização da sociedade capitalista → passagem da solidariedade mecânica para a orgânica; papel da educação na socialização dos indivíduos;
- Weber: indivíduo na sociedade
Tipos de ação social: busca dos motivos da ação; relação sociais; método compreensivo; processo de racionalização do mundo ocidental; tipos de dominação.

OBS: Esses conceitos devem ser trabalhados em constante relação com as questões contemporâneas da sociedade brasileira, ensejando discussões sobre a realidade social à luz dos conceitos consagrados da teoria social. Não se trata, em hipótese nenhuma, de um estudo teórico aprofundado sobre os paradigmas das Ciências Sociais. Não é tampouco uma unidade sobre “a vida e a obra” de cada autor. Fica a critério do professor trabalhar esses conceitos como “temas”, a saber: socialização, relação social, classe social, sociedade capitalista, dominação, ao invés de começar com uma abordagem de cada autor. De qualquer modo, eles devem ser pensados sempre como instrumentos que ajudem a decodificar a complexidade da realidade social, não sendo, portanto, necessário que sejam aprofundados exaustivamente.

2) Conteúdos procedimentais

Nessa primeira fase do curso, os alunos ainda não têm familiaridade com os conceitos das Ciências Sociais. Portanto, é o momento de uma presença maior do professor. As aulas expositivas são necessárias para a apresentação dos conceitos principais, mas devem ser logo seguidas de uma atividade feita pelos próprios alunos, tal como fichamento dos temas vistos em sala. O fichamento pode ser feito a partir de um livro-texto adotado, ou apostilas, quando o acesso aos livros didáticos se torna difícil. Cabe lembrar ainda que a apresentação dos conceitos em aula expositiva nunca deve ser uma mera repetição do texto a ser fichado. O momento de sala de aula deve ser de reflexão e comentários além do texto ao qual os alunos têm acesso. Os alunos, por sua vez, devem ser estimulados a fazer anotações no decorrer da aula.

O momento de sala de aula deve ser ainda de ampliação das discussões dos conceitos, quando podem ser utilizados recursos vários como jornais, documentários, vídeos ou qualquer outro recurso pensado pelo professor, mas sempre com o objetivo de que reforçar os temas trabalhados. É importante também que esses conceitos estejam sempre relacionados ao cotidiano dos alunos. O procedimento deve ser da seguinte forma:

Apresentação dos conceitos (papel mais ativo do professor) → fichamentos (papel ativo dos alunos) → comentários e discussões em sala (interação entre professor e alunos, além de ser um momento de consolidação de conceitos).

Nesse momento, pode ser trabalhado parte do filme Daens – um grito de justiça (ou Germinal), para a consolidação dos conceitos marxistas de exploração do proletariado e antagonismo de classe no sistema capitalista. Outro filme pertinente é Tempos modernos para a reflexão acerca da alienação do trabalho.

3) Conteúdos atitudinais

Quando são discutidas questões como instituições sociais, dominação de classe no sistema capitalista, ou ainda as possibilidades de ação social, espera-se que os educandos tenham a oportunidade de refletir sobre a “construção social da realidade”, desnaturalizando-a, começando a compreender sua complexidade, e assumindo uma atitude crítica em relação à realidade que o cerca.

Bibliografia sugerida:

Aranha, M^a Lucia de Arruda e Martins, M^a Helena Pires, *Filosofando, Introdução à Filosofia*, SP, Ed. Moderna, 2002.

Aron, Raymond, *As etapas do pensamento sociológico*, SP, Martins Fontes, UNB, 1992.

Bottomore, Tom, *Dicionário do Pensamento marxista*, RJ, Zahar, 1988.

Castro, Ana M^a de e Dias, Edmundo F., *Introdução ao Pensamento Sociológico*, RJ, Eldorado Tijuca, 1977.

Cohn, Gabriel (org.), *Weber*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. SP: Ed. Ática, 1978.

Costa, Maria Cristina, *Sociologia: Introdução à Ciência da Sociedade*, SP, Ed. Moderna, 2001.

Durkheim, E., *As Regras do Método Sociológico*, SP, Ed. Nacional 1972.

Freund, J., *Sociologia de Max Weber*, RJ, Forense, 1966.

Ianni, Octávio (org.). *Marx*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. SP: Ed. Ática, 1988.

Marx, K. e Engels, F., *Manifesto do Partido Comunista*, in Aarão Reis Filho, Daniel (org.), *O Manifesto Comunista 150 anos depois*. SP: Contraponto, 1998.

Martins, Carlos B., *O que é Sociologia ?* SP, Ed. Brasiliense, 1985.

Meksenas, Paulo. *Sociologia*. SP: Ed. Cortez, 2001.

Rodrigues, J. Albertino (org.). *Durkheim, Introdução à Sociologia*, Coleção Grandes Cientistas Sociais, SP, Ed. Ática, 1978.

Filmes sugeridos

1) Daens – um grito de justiça. (1992) Direção: Stijn Coninx (longa metragem).

2) Tempos modernos. Direção: Charles Chaplin (longa metragem).

3) Germinal. (1993) Direção: Claude Berri (longa metragem)

C - Cultura e Ideologia

1 - Conteúdos conceituais:

- Conceituação de cultura em diferentes épocas (cronologia de sua significação e o conceito antropológico);
- Etnocentrismo e Relativização Cultural;
- Estereótipos, preconceitos e discriminação transmitidos através das diversas formas de socialização (familiar, escolar, meios de comunicação de massa);
- Cultura Popular x Cultura Erudita;
- Conceituação de ideologia em Marx;
- Indústria Cultural ou Cultura de massas;
- Indústria Cultural ou Cultura de massas no Brasil;
- O universo da Propaganda.

2 - Conteúdos Procedimentais

Trabalhar inicialmente, em aulas expositivas, as várias definições do conceito de cultura em diferentes épocas – cultura como cultivo ou como sinônimo de ilustração, até a formulação de cultura nas Ciências Sociais, especialmente com a contribuição da antropologia.

A seguir propor a leitura do texto de Horace Minner, Os Sonacirema em sala de aula. Essa atividade produz uma reação coletiva inacreditável de *estranhamento* diante dos hábitos esquisitos da sociedade descrita pelo autor. Com o desvendamento progressivo do texto por parte dos alunos, cria-se uma atmosfera de perplexidade geral da turma diante do “enigma” ali proposto, pois afinal, tal sociedade tão estranha e primitiva vai, aos poucos, revelando-se bastante “familiar” a nós próprios. Desse modo, o professor poderá continuar sua exposição a respeito dos conceitos de etnocentrismo e de relativização cultural.

Na aula seguinte, poderá ser exibido um filme (sugestão nº 6 na lista de recursos) que trate de cultura popular, para a seguir chegar à conceituação de cultura popular e de cultura erudita (sugestões na listagem de recursos) através de fechamento expositivo.

Poderá ser solicitado um fichamento de um dos capítulos do livro *Não Vi e não gostei* para promover um debate sobre estereótipos, preconceitos e várias formas de discriminação social (étnica, de classe, de gênero, dentre outros). Um filme sugestivo para o início deste debate/aula pode ser Acorda Raimundo ou A Hora do Show

A seguir, o professor deve abordar o conceito marxista de *ideologia* enquanto “um sistema de crenças ilusórias relacionadas a uma classe social determinada”, de modo a desencadear o processo de reflexão crítica sobre indústria cultural e sobre os meios de comunicação de massas (ver autores da Escola de Frankfurt citados na bibliografia).

Após o fichamento a respeito da visão de *apocalípticos e integrados* (ver Tomazi, 2002), pode-se trazer para a sala de aula (pesquisa dos alunos e do professor) recortes com propagandas de revistas do momento, e/ou, propagandas devidamente selecionadas e gravadas de televisão. Através desses materiais promove-se o debate acerca dos mecanismos de sedução que visam induzir os indivíduos ao consumo exacerbado promovendo *alienação* em detrimento de *conscientização*.

2 - Conteúdos Atitudinais

Ao abordar o tema da *cultura*, espera-se proporcionar ao aluno a possibilidade de transpor uma postura etnocêntrica que produz, inevitavelmente, atitudes preconceituosas e discriminatórias, sobretudo, ao lidar com as diferenças e com as minorias sociais.

O exercício prático da *relativização* leva os alunos a compreenderem e valorizarem as diferentes manifestações culturais de etnias, grupos e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual. Em nosso entendimento, essa é uma condição para o exercício de uma *cidadania plena*, quando se consegue uma sociabilidade que logre manter a diversidade cultural, étnica, racial ou de gênero na esfera pública.

Outro aspecto a ser vivenciado é a construção de uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor.

Dependendo do interesse dos alunos, ou do tempo disponível, pode-se estender essa discussão para a questão da propaganda na política com o surgimento recente dos “marketeiros” na construção de identidades dos candidatos a cargos políticos.

Bibliografia sugerida:

- Alves, Júlia F., *A Invasão Cultural Norte-Americana*, col. Polêmica, 23ª Edição, Ed. Moderna, 1995.
- Aranha, M^a Lucia de Arruda e Martins, M^a Helena Pires, *Temas de Filosofia*, cap.21, SP: Ed Moderna, 1998.
- Chauí, Marilena, *O que é ideologia ?*, SP: Ed. Brasiliense, 1988.
- Coelho, Teixeira, *O que é Indústria Cultural*, Primeiros Passos, SP:Ed. Brasiliense, 1985.
- Hall, Stuart, *A Ideologia Cultural na Pós Modernidade*, RJ: DP&A editora, 1999.
- Horace, Minner, “Body Ritual Among the Nacirema” *mimeo*. Tradução de Eduardo Viveiros de Castro.
- Lima, L.C., *Teoria da Cultura de Massas*, RJ, Paz e Terra, 1978.
- Löwy, Michael, *Ideologias e Ciência Social*, Elementos para uma análise marxista, cap 1, SP: Ed. Coretz, 1985.
- Matta, Roberto Da. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*, RJ: Vozes, 1981.
- Queiroz, Renato da Silva, *Não Vi e Não Gostei – O Fenômeno do Preconceito*, SP, Ed. Moderna, 1995.
- Rocha, Everardo da, *O que é Etnocentrismo*, Primeiros Passos, SP:Ed. Brasiliense, 1984.
- Roque, Laraia, *Cultura Um Conceito Antropológico*, RJ, Ed. Zahar, 1986.
- Tomazi, Nelson Dacio, *Iniciação à Sociologia*, SP, Ed. Atual, 2000.

Filmes sugeridos:

- 1) Ruas de Liberdade. Direção: Barry Levinson (longa metragem)
Tema: adolescência, descobertas, diferenças, racismo, preconceitos, judeus, negros, ricos e pobres na década de 50 nos EUA, período do apogeu do Estado do Bem Estar Social.
- 2) Os Outros – Roteiro e Direção de Fernando Mozart. (16 min.)
Aquisição: Núcleo de Antropologia e Imagem (NAI)/UERJ
- 3) Pleasantville – A Vida em Preto e Branco Direção: Gary Ross (longa metragem)
Tema: valores; estereótipos, preconceitos e mudança social.
- 4) Acorda Raimundo. Direção: Alfredo Chaves. (17 min.)
Aquisição: IBASE vídeo e ISER. e-mail: www.ibase.org.br.
Tema: questão de gênero e machismo na cultura brasileira
- 5) Samydarsh: os artistas da rua. Direção: Adelina Pontual (12 min.)
Aquisição: IBASE. Av. Rio Branco 124 8º andar. E-mail: www.ibase.org.br
Tema: artistas de rua no Recife
- 6) Casamento grego. Direção: Gregory Keen (longa metragem)
Tema: choque cultural, tradições e rituais numa família de imigrantes nos EUA.
- 7) A Hora do Show (Bamboozled) Direção: Spike Lee. (longa metragem)
Tema: identidade cultural, comunidade, racismo, minorias, mídia e ideologia.
- 8) O auto da compadecida. Direção: Guel Arraes (longa metragem)
Tema: cultura e religiosidade popular no Brasil
- 9) Focus (2001). Direção: Neil Slavin (longa metragem)
Tema: anti-semitismo nos EUA.

D - Estado e sociedade**1 - Conteúdos conceituais**

- Surgimento do Estado moderno e da “idéia” de direitos do cidadão: ênfase na cidadania como construção social; Estado de direito; cidadania como consenso;
- Características da liberal-democracia: dilema liberdade vs. igualdade; os três poderes; representação política e sufrágio universal;
- Primeiros movimentos reivindicatórios: formação de sindicatos e partidos políticos;
- Estado do Bem-Estar social: “os anos gloriosos” do capitalismo; trabalho organizado; direitos sociais;
- Crise do trabalho organizado e globalização: Estado neoliberal; flexibilização do trabalho e economia de mercado;
- Formação do Estado brasileiro: especificidade da formação sociopolítica brasileira – legado da escravidão e da concentração fundiária, autoritarismo, clientelismo, paternalismo; partidos políticos; movimentos sociais no Brasil.

2) Conteúdos procedimentais

Essa unidade deve começar com uma breve exposição, por parte do professor, acerca dos diversos tipos de direitos humanos (pode ser usada a tipologia clássica de T.H. Marshall), enfatizando a concepção de direitos humanos como construção social, como defende Bobbio (1992), para que os alunos percebam a necessidade de contextualizá-los. Como se trata da introdução de uma nova unidade, é um momento em que a atividade estará mais focalizada no professor. O professor deve utilizar esquemas interpretativos para que os conceitos sejam apresentados aos alunos, o que pode ser seguido do fichamento da leitura do texto “Brasileiro, cidadão?”, de José Murilo de Carvalho, para a aplicação dos conceitos teóricos.

A partir de aulas expositivas sobre as características do Estado moderno, os alunos já terão condições de iniciar atividades de pesquisa em grupo. Como o assunto é amplo, várias pesquisas podem ser feitas para serem socializadas em sala de aula com breves exposições, e sempre com a orientação e animação do professor, pois os alunos não têm a didática necessária para substituírem o professor.

Nesse momento, sugere-se que seja mostrado o filme *Amistad*, no trecho em que o Senador Adams (ator Anthony Hopkins) faz a defesa dos ideais basilares da República americana.

3) Conteúdos atitudinais

A discussão sobre questões relacionadas aos direitos humanos e cidadania permite que os alunos percebam a importância da organização sociopolítica que possibilita que eles sejam realizados. É um momento em que os alunos podem perceber que os direitos humanos não são um “dado da realidade” e precisam ser conquistados e defendidos.

Quanto ao estudo das diversas formas de Estado, espera-se que os alunos fiquem familiarizados com as mudanças sociais ocorridas desde a formação do Estado-nação, passando pelas diversas formas que assumiram ao longo do século XX, para que lhes seja possível chegar às análises das questões contemporâneas ligadas à desorganização do mundo do trabalho no sistema capitalista, e à opção neoliberal para a crise do Estado do Bem-Estar.

É importante ainda que o estudo da formação do Estado no Brasil contemple a análise da redemocratização brasileira. A Constituição de 88 deve fornecer subsídios ao professor para que a questão de direitos e cidadania seja analisada na sua realização concreta.

Bibliografia sugerida:

- Batista, Paulo Nogueira. “Consenso de Washington – A Visão Neoliberal dos Problemas latino-americanos”. *Consulta popular* – Cartilha nº 7. Tel. (021) 2532 1398 E-mail: consultapopular@cidadenet.org.br
- Bauman, Zigmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. RJ: Zahar, 1999.
- Benjamin, César e outros. *A Opção Brasileira*, RJ, Contraponto, 1998.
- Benjamin, César. *O Brasil é um sonho que realizaremos – os desafios do Brasil, ilustrado por Claudius Ceccon*, RJ, Contraponto, 1998.
- Bobbio, Norberto et alii. *Dicionário de Política*, RJ: Ed. Universidade de Brasília, 1986.
- Bobbio, Norberto. *A Era dos Direitos*, RJ: Campus, 1992.
- Carvalho, J. M. *Cidadania no Brasil – o longo caminho*. RJ: Civilização Brasileira, 2002.

- Carvalho, J.M. “Brasileiro, cidadão?”. In: *Pontos e Bordados*. BH: UFMG, 1998.
- Fiori, J. L. *60 lições dos 90 – Uma década de neoliberalismo*. RJ: Ed. Record, 2001.
- Guimarães, Samuel Pinheiro. *A Política dos Estados Unidos para o mundo e o Brasil*. , Consulta popular – Cartilha nº 8.
Tel. 2532-1398. E-mail: consultapopular@cidadenet.org.br
- Marshall, T. H. *Cidadania, classe e Status Social*. RJ: Zahar, 1967
- Paiva, Ângela R. *O público, o privado e a cidadania possível*. RJ: Senac Nacional, 2001.
- Ribeiro, João Ubaldo. *Política – Quem manda, Por que manda, Como manda*, RJ: Ed. Nova Fronteira, 1989.
- Sader, E. e Gentile, P. (org.). *Pós – neoliberalismo : as políticas sociais e o Estado democrático*, SP, Paz e Terra , 1995.
- Sevcenko, Nicolau . *A corrida para o século XXI - no loop da montanha russa*. RJ: Cia. das Letras, 2001.
- Thompson, G e Hirst, Paul . *Globalização em questão*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- Tomazi, Nelson Dacio, *Introdução à Sociologia*. SP: Ed. Atual, 2002.

Filmes sugeridos

- 1) Amistad - Direção: Steven Spielberg (longa metragem)
 - 2) Terra para Rose. (1987) Direção: Tetê Moraes (84 min.)
 - 3) Sonho de Rose: 10 anos depois (1996) Direção: Tetê Moraes (106 min.)
 - 4) Conversas com criança. Direção: José Roberto Novaes (22 min.)
- IDACO: Instituto de Desenvolvimento e Ação Comunitária. Tel. (021)2233-7727/22334535 e-mail: idaco@ax.apc.org
- 5) Pão e rosas. Direção: Ken Loach (longa metragem)
Tema: problema da migração, da exploração e do sub-emprego.
 - 6) Os anos JK (1983) Direção: Silvio Tendler (longa metragem)
 - 7) Jango (1980) Direção: Silvio Tendler (longa metragem)

E - Desigualdade social

1 - Conteúdos conceituais

- Formas de desigualdade nas organizações sociais: classe, castas, estamentos;
- Ideário iluminista e desigualdade: papel do Estado e da democracia na redistribuição dos bens sociais;
- Desigualdade no Brasil: contextualização: “cidadania regulada” e análise dos indicadores sociais; comparações regionais
- Desigualdade e violência no Brasil.

2 - Conteúdos procedimentais

Trabalhar com textos curtos sobre as formas de desigualdade para a análise de realidades concretas; propiciar que os alunos sejam capazes de entender gráficos e tabelas sobre classe, etnia, escolaridade ou regiões do Censo ou da PNAD. Uma excelente atividade é trabalhar com dados publicados em reportagens nos principais meios de comunicação do país, tais como jornais e revistas, que podem ser usados na comparação de indicadores sobre regiões e variáveis.

Por ser uma última unidade, espera-se os alunos já possam articular a questão da desigualdade social brasileira com as unidades anteriores, quando foram tratados temas como formação do Estado e cidadania. Além do mais, a questão da desigualdade é importante para a contextualização da discussão da violência urbana no Brasil.

Como complemento para o tema da desigualdade, os alunos podem ver o documentário “Ilha das Flores”. Para a análise da desigualdade social associada à violência urbana originada com o tráfico de drogas, é sugerido o documentário “Notícias de uma guerra particular”.

3 - Conteúdos atitudinais

Ao analisarem comparativamente os indicadores sociais, os alunos podem formular reflexões críticas sobre os níveis de desigualdade no Brasil. Ao se debruçarem sobre os indicadores sociais, fica mais fácil para os alunos perceberem a construção da desigualdade brasileira. Essa atividade complementa a unidade que trata da formação do Estado brasileiro.

Essa unidade, por ser a última, deve ser dinâmica, e com o objetivo de permitir que os alunos tenham contato com gráficos, indicadores sociais na sua interpretação da desigualdade brasileira. Desse modo, espera-se que os educandos possam fazer uma leitura dos dados estatísticos à luz dos conceitos trabalhados ao longo do programa.

Bibliografia sugerida

- Costa, Ma. Cristina. *Sociologia: Introdução à ciência da sociedade*. SP: Ed. Moderna, 2001.
- Escorel, Sarah. *Vidas ao léu*. RJ: ED. Fiocruz, 1999.
- Hasenbalg, Carlos e Silva, Nelson do Valle. (orgs.) *Origens e destinos*. RJ: Topbooks, 2003.
- IBGE. *Síntese de indicadores sociais 2000*. RJ: Departamento de População e Indicadores Sociais/IBGE, 2001.
- Scalon, Celi (org.) *Imagens da desigualdade*. BH:UFMG; RJ:IUPERJ/UCAM, 2004.
- Reis, Elisa. “Desigualdade e solidariedade: uma releitura do ‘familismo’ amoral de Banfield” In: *Processos e escolhas*. RJ: Contracapa, 1998.
- Santos, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e justiça*. RJ: Campus, 1988.
- Telles, Vera da Silva. *Pobreza e cidadania*. SP: USP/Editora 34, 2001
- Tomazi, Nelson. *Iniciação à sociologia*. SP: Atual Editora, 2002.
- Velho, Gilberto. *Cidadania e violência*. RJ: UFRJ/FGV, 1996

Filmes Sugeridos

- 1) **Profissão Criança**- Roteiro e Direção de Sandra Werneck. (34min.)
Aquisição: IDACO E-mail: idaco@axp.ap.org
- 2) Meninas mulheres. Direção: José Roberto Novaes (23 min)
Aquisição IDACO
- 3) Ilha das Flores. (1989) Direção: Jorge Furtado (10 min.)
- 4) Notícias de uma guerra particular. (1999). Direção: João Moreira Salles. (55 min.)

Cronograma sugerido

O desenvolvimento do presente programa foi pensado para um ano letivo, ocupando, cada uma das unidades um bimestre. O professor pode reduzir ou estender o conteúdo de determinados temas de acordo com a realidade sócio-cultural dos educandos, e o momento político-social vivido.

Considerações finais

O programa ora apresentado procurou trazer alguns subsídios teóricos das Ciências Sociais, em um esforço de articulá-los com a prática docente na Educação de Jovens e Adultos. São linhas gerais das quais os professores podem se apropriar para compor seu programa específico, tendo em vista a realidade social de seus educandos, assim como o momento social específico em que o mesmo está sendo aplicado. Dependendo da conjuntura, a Política, ou a Sociologia, ou a Antropologia ficam mais presentes nas discussões. Assim sendo, a discussão sociológica estende-se nas unidades A, B e E. As questões antropológicas são tratadas nas unidades B e C, enquanto as questões políticas estão nas unidades B e D.

Houve um esforço, ao longo do programa, de mostrar que filmes, documentários e artigos podem se constituir em um material didático enriquecedor que viabiliza a contextualização dos conceitos. Esse material pode renovar a motivação dos alunos no seu interesse pelas Ciências Sociais, na medida em que eles percebem a ligação entre a realidade em que vivem e a importância da utilização desses conceitos para melhor compreendê-la.

(Footnotes)

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Médio, MEC, p.73.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

História

Professores Especialistas:

Américo Freire
Cíntia Monteiro de Araújo
Fábio Garcez de Carvalho
Luiz Resnik
Márcia Almeida Gonçalves

Janeiro de 2005

HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Introdução

A concepção de uma proposta de programa de História para jovens e adultos no Ensino Médio leva-nos à reflexão de uma série de questões, relacionadas não só às especificidades dessa modalidade de ensino como também às características próprias dessa área de conhecimento.

Na tentativa de superar a idéia de suplência – que entende essa modalidade como simples reposição dos conteúdos estabelecidos para o ensino considerado regular – a legislação e as orientações curriculares nacionais procuram valorizar uma visão de educação voltada para os interesses e as experiências dos jovens e adultos.

Esses estudantes, em geral, possuem práticas sociais marcadas por uma grande variedade de experiências em interação com diferentes grupos sociais. Além dos conhecimentos construídos no nível fundamental de ensino, é importante considerar as trajetórias desses jovens e adultos em outros espaços sociais. Assim, além das experiências acumuladas nas relações que se estabelecem no próprio espaço escolar, é possível supor que a maioria deles tem (ou teve) algum tipo de inserção no mercado de trabalho – seja ele formal ou não –, e algum tipo de participação em diversos níveis de associação (religiosas, esportivas, comunitárias, sindicais, recreativas etc).

Essas interações não podem ser desprezadas por uma proposta de educação que pretende voltar atenção para esse público. São experiências capazes de forjar visões de mundo que vão informar as práticas sociais desses alunos. É também nesses espaços que se realizam trocas culturais fundamentais para a construção de significados e de valores essenciais aos processos educativos tomados sob um ponto de vista mais amplo, que inclui todo tipo de socialização do indivíduo. Nesse sentido, consideramos que estes são importantes locais de construção de conhecimento, e, por isso, estas experiências devem ser consideradas.

Por outro lado, há um outro tipo de conhecimento que tem sido tradicionalmente aceito e valorizado socialmente como necessário para a formação do indivíduo. Conhecimento esse de natureza científica e racionalmente orientado que tem sido selecionado, re-elaborado e difundido nos espaços escolares. Uma proposta de educação para jovens e adultos não pode ameaçar a garantia de acesso ao conhecimento sistematizado pela educação formal.

Tradicionalmente, o conhecimento escolar foi tratado como um conjunto de conteúdos previamente selecionados sob a luz de uma perspectiva que os definia como universais. Dessa forma, durante muito tempo diferentes grupos sociais e culturais, com diferentes necessidades e expectativas, receberam formação escolar a partir de programas curriculares com ementas fixas, elaboradas sob a orientação de um tipo de saber que se considerava válido para todos. Atualmente, os debates no campo da Educação apontam para uma maior flexibilização dos currículos, no sentido de atender demandas específicas dos diferentes grupos. Propostas curriculares oficiais já absorveram, de diversas maneiras, essa tendência.

Estas possibilidades de flexibilização, criadas pelo debate acadêmico e viabilizadas pela legislação, não pretendem invalidar ou diminuir a importância do conhecimento

sistematizado e cientificamente construído. Ao contrário, flexibilizando a seleção dos conteúdos, pretende-se valorizar o conhecimento científico a partir de sua aproximação à realidade vivida por cada um dos diferentes grupos. E é nesse sentido que entendemos a importância dos conhecimentos construídos nos espaços de socialização extra-escolar.

Acreditamos, no entanto, que a valorização das experiências vividas por esses jovens e adultos na construção de propostas pedagógicas não equivale a uma simples incorporação de saberes formulados no senso comum. É fundamental a adoção de uma perspectiva que tenha por princípio a requalificação desses saberes no sentido de diminuir a distância entre esses e o saber escolar. Para isso, é necessária uma adequação dos critérios de seleção de conteúdos e dos métodos de ensino na direção de proporcionar a construção de significados relevantes para esse público.

Esta tarefa se coloca para o ensino de História de forma bastante peculiar. Diante de um presente marcado por transformações rápidas e rupturas profundas, que parecem nos afastar cada vez mais do passado, torna-se cada vez mais árdua a função de construir conhecimentos significativos.

Na intenção de aproximar o saber histórico escolar da realidade vivida pelos alunos, acreditamos que é preciso achar pontos de equilíbrio nas tensões estabelecidas nas relações entre a vida pública e a vida privada, entre o espaço global e o espaço local. Faz-se necessária a busca por uma proposta de ensino de história que seja capaz de criar significados sem abrir mão da relevância histórica diante do conhecimento sistematizado; uma proposta que possa valorizar o particular sem perder de vista a noção de unidade dos processos históricos.

Não nos parece fácil esta tarefa, tampouco desconhecemos sua complexidade. No sentido de apontar caminhos para sua realização, buscamos aqui oferecer aos alunos jovens e adultos uma compreensão ampla da sociedade contemporânea e dos papéis que eles desempenham nos processos de sua formação e transformação. E essa compreensão se realiza a partir da percepção e do entendimento das trajetórias traçadas pelos homens e pelas sociedades no tempo.

2 - Os objetivos do ensino da História

A História vem conhecendo, nos últimos tempos, grandes mudanças, tanto do ponto de vista da ampliação dos horizontes para o conhecimento como do ponto de vista metodológico – são “novos temas, novas abordagens, novos métodos”. No campo do ensino da História, os efeitos se fazem presentes no movimento de repensar os currículos, os objetivos, os conteúdos e as práticas docentes em sala de aula.

Expressando os desafios em lidar com um público alvo de jovens e adultos, o conhecimento histórico deve permitir estabelecer relações entre a sua vida individual e o mundo que lhe cerca. A história deve contribuir para que o aluno reflita sobre valores e práticas cotidianas que atuam na formação de identidades individuais ou coletivas. Para atingir esse objetivo, o ensino da História deve propiciar o reconhecimento da diversidade das sociedades, as diferentes formas de organização e de relações entre pessoas, grupos, etnias, povos, nações e Estados, seja no local e nos círculos próximos de sua vivência, seja em espaços mais distantes ou em outras épocas e lugares.

O reconhecimento das diferenças deve se pautar por valores e atitudes humanísticas, assegurando que, ao desenvolver o conhecimento sobre o outro, propicie-se o respeito aos direitos humanos. Os estudos históricos devem contribuir para que, a partir de suas próprias vivências sociais e do estudo de outros povos e culturas, os alunos reflitam sobre códigos de conduta ética, sobre princípios humanísticos, baseados no reconhecimento dos direitos universais.

Está no centro de nossas preocupações a formação de um sujeito com capacidade de pensar o mundo circundante, de forma autônoma, com a perspectiva de elaborar e re-elaborar seus vínculos com essa “realidade”. Em outros termos, esperamos contribuir para a constituição de cidadãos, que sejam *sujeitos* de sua própria existência, na dupla acepção do conceito: ao compreenderem as suas sujeições, limites estabelecidos socialmente, podem vir a expressar mais conscientemente a sua subjetividade.

Para atingir esses objetivos, compreendemos o ensino de História como uma das vias de acesso à compreensão do mundo. É imprescindível, de um lado, interagir com o conhecimento produzido pelas outras disciplinas escolares; por outro lado, devemos considerar outras abordagens “não científicas” como, por exemplo, o conhecimento derivado da religião e das artes.

De um ponto de vista metodológico, o ensino da História deve propiciar o desenvolvimento de uma série de habilidades, tais como a capacidade de:

- a) reconhecer e **ler** textos com diferentes linguagens, tais como as imagens, os gráficos, as tabelas estatísticas, os textos jornalísticos, os mapas, as cartas, entre tantas possibilidades;
- b) **escrever** textos analíticos e interpretativos, utilizando o vocabulário histórico e seus conceitos;
- c) **narrar** as suas próprias histórias, a partir do reconhecimento da sua inserção no mundo presente.

3 - Uma proposta de organização curricular

A proposta que ora se apresenta se caracteriza por dispor os conteúdos em quatro módulos que devem ser desenvolvidos progressivamente, pois o aluno só deve estudar o segundo módulo após o primeiro, e assim sucessivamente. Supõe, portanto, não apenas um necessário encadeamento lógico, mas também um maior grau de complexidade na medida em que vão se sucedendo os módulos.

MÓDULO I - Vida Privada (Valores, Comportamentos e Hábitos)

Como módulo inicial procura-se introduzir o estudo da história através do questionamento da historicidade dos elementos mais caros ao cotidiano, tais como os comportamentos, hábitos e valores, no mais das vezes tornados naturais na vida de cada um. O objetivo é desnaturalizar esses componentes de nossa vida cotidiana, tornando-os passíveis de questionamento. Valores, comportamentos e hábitos não são atributos “naturais”, “genéticos”, “determinados pelo nascimento”. Historicamente, as sociedades expressaram concepções diversificadas ao longo do tempo. Nos dias atuais, por sua vez, verifica-se uma enorme variedade de perspectivas de vida, formas de se comportar e agir. Nesse sentido, a historicização dos elementos da vida privada, da intimidade e do cotidiano, pode permitir uma reflexão sobre a nossa capacidade, individual e coletiva, de transformarmos as nossas vidas.

Os temas que se seguem são propostas para lidar com as questões discutidas no parágrafo anterior.

Começemos pela **memória**. A memória é condição para a nossa existência e convívio social. O que conhecemos sobre os outros e sobre o mundo que nos cerca orienta as nossas ações cotidianas, os nossos gostos e as nossas vontades. Em outras palavras, constituímos a nossa **identidade** a partir do que conhecemos, mas também do que (re)conhecemos. Isto é, ao elaborarmos as nossas experiências de vida, deixamos uma parte delas no esquecimento. A memória é constituída de lembranças e esquecimentos. Isso vale para a constituição de nossa identidade pessoal, mas também vale para toda a sociedade. A memória coletiva forja uma identidade social, coletiva, do grupo e da nação.

A guarda de documentos (escritos, imagéticos ou objetos) é uma maneira de perpetuar as lembranças. Como exercício, podemos pedir que os alunos tragam esse material pessoal. Também podemos lidar com a memória coletiva, com os materiais das associações religiosas, esportivas, políticas, entre outras. Os museus, arquivos e bibliotecas do município e do país, das igrejas e dos clubes guardam muitos “papéis” e objetos. São importantes lugares de memória, repositórios da memória coletiva. A história oral também pode ser útil: todos os que viveram as experiências podem, com seus depoimentos, falar algo sobre os acontecimentos passados.

Família, comunidade e etnia são instâncias coletivas de identificação. Cada um desses grupos tem impacto sobre o nosso cotidiano, demarcando quem somos. São coletivos que, no mais das vezes, alicerçam a nossa sobrevivência material, moral e ética. Pela relevância desses laços, não é demais insistir no caráter histórico de suas configurações presentes.

Em relação à **família**, as concepções acerca do parentesco variaram durante a História, em vários aspectos. No que concerne à identificação de linhagem e descendência, podiam ser famílias matrilineares ou patrilineares. Quanto ao tamanho e abrangência, famílias patriarcais ou nucleares. O papel dos homens e das mulheres, dos velhos, dos jovens e das crianças também sofreu radicais transformações. Tal variedade, hoje em dia (casal com filhos, casal sem filhos, mulher com filhos, casal com filhos e agregados etc), implica repensar a noção de família. O tema sugere também uma reflexão sobre o papel da **mulher**, ao longo dos tempos.

A **comunidade** nos remete a pensar identidades locais, alicerçadas na contigüidade territorial e nas afinidades de vizinhança. É uma oportunidade para discutirmos os movimentos migratórios e os processos recentes de urbanização vivenciados pela sociedade brasileira. Lidando com a educação de jovens e adultos, muitos dos nossos alunos devem ter passado pela condição de migrante do campo para a cidade, re-elaborando sua inserção nos espaços comunitários.

O tema das **identidades étnicas** tem se atualizado com o debate em torno das políticas de ação afirmativa. Racismo e anti-racismo no Brasil têm uma longa trajetória nas imagens que a sociedade constrói sobre si mesma, assim como na compreensão sobre a miscigenação alardeada desde os primórdios da colonização portuguesa e as heranças étnicas ancestrais.

Muito presente no cotidiano, a **religiosidade** da população assume uma perspectiva inédita no século XXI. Em nenhum outro momento da história brasileira foi tão corriqueiro “mudar de fé”. Filhos não acompanham a religião dos pais, e mesmo estes já não são tão convictos. Cabe, neste ponto, uma reflexão sobre a história das diversas religiões e cultos praticados no Brasil, e o seu impacto para a vida cotidiana e para os movimentos sociais.

Correlatamente, as **festas e comemorações**, religiosas e cívicas - pessoais, nacionais ou universais – regulam o tempo do calendário e reforçam os valores. Cabe sublinhar que os dias primeiro de maio e doze de outubro nem sempre foram feriados nacionais. No dia dezanove de abril, por sua vez, ninguém trabalhava no Estado Novo: comemorava-se o aniversário do Presidente Vargas.

A televisão é outra presença decisiva na nossa vida atual. Tornou-se a mais importante referência de informações e entretenimento para a maior parte da população brasileira. É um fenômeno curioso, pois penetrou com tal ênfase apenas nas duas últimas gerações. Investigar a dinâmica histórica dos **meios de comunicação** significa pensar que os nossos avós ouviam rádio, muitas vezes, a partir do alto-falante da praça pública.

Já que estamos falando em nossos avós, perguntemo-nos quais eram as suas doenças mais corriqueiras, como se cuidavam ou do que faleciam as pessoas antigamente. O tema da **saúde** e, porque não, da doença, leva-nos a pensar nos cuidados, e nas preocupações, privados e públicos acerca do bem estar, do saneamento e da medicina pública.

A **alimentação** também é um objeto de reflexão. Os nossos hábitos alimentares também são práticas culturais históricas. Dizem respeito ao nosso dia a dia, variando da vida no campo ao ritmo alucinante da metrópole.

Se tantas coisas mudaram, a escola permanece muito semelhante àquela do início da República brasileira. Mais abrangente, pois os currículos são diferentes, mas os procedimentos de sala de aula são muito parecidos. A **educação**, a história da escola e seus métodos e a posição da criança na sociedade formam um conjunto temático.

Os dez temas acima – memória, família, comunidade, etnia, religiosidade, festas e comemorações, meios de comunicação, saúde, alimentação e educação - são sugestões. Encontramos materiais sobre eles em livros dispersos. Precisamos arrumá-los e sistematizá-los com a ajuda dos conhecimentos dos alunos e da própria localidade. Esse primeiro contato com a história, e com a História do Brasil em particular, pode estimular os alunos a progredirem nas suas reflexões sobre o conhecimento histórico.

MÓDULOS II E III - O Brasil e o Mundo

Nesses dois módulos, os alunos deverão ter acesso aos conteúdos de História ensinados na escola regular. O educando deve ter acesso a conteúdos universais básicos. Na medida em que o programa é abrangente para uma carga horária reduzida, o programa abrange temas da História Moderna e Contemporânea, a partir de um ponto de vista em particular. Os momentos históricos – os contextos específicos estudados em cada item - serão discutidos sob a ótica dos que viveram as experiências passadas em terras brasileiras.

Enfatizar a História do Brasil responde à necessidade de (re)significar as experiências cotidianas do educando a partir da análise da história da sociedade brasileira. Pretende-se, assim, valorizar a utilização da experiência pessoal e coletiva como mediação para desenvolver processos de conhecimentos mais abstratos, indispensáveis em qualquer processo de ensino–aprendizagem. Conforme o exposto, os conteúdos são selecionados sem que haja a preocupação de construir um currículo enciclopédico; pelo contrário, a preocupação é de oferecer conteúdos considerados indispensáveis para o educando ser capaz de pensar a sua vida pessoal como parte de uma sociedade construída ao longo do tempo.

Vale acrescentar que as experiências vivenciadas em terras brasileiras são pensadas como relacionadas à chamada história mundial. Esta preocupação leva em consideração a necessidade do educando em se pensar como cidadão do mundo. Uma proposta que pretende destacar a formação da cidadania deve levar em consideração as múltiplas influências que a sociedade brasileira contemporânea sofre com o processo de sua inserção na economia mundial e em um mundo cujas informações circulam em tempo real. Estudar outras sociedades e a sua interação com o Brasil é de fundamental importância para ampliar os horizontes culturais e políticos do educando, contribuindo de maneira decisiva para a formação cidadã em um mundo globalizado.

Os conteúdos estão organizados em três grandes unidades temáticas que têm como eixo a dinâmica interna da sociedade brasileira em sua relação com diferentes formações sociais no mundo. Assim sendo, a primeira unidade pretende refletir sobre a colonização portuguesa na América, a partir de dois eixos: a sua inserção no Império colonial português e a construção de uma formação social particular onde estão imbricados aspectos relativos à diversidade cultural presente nas sociedades indígenas, africanas e européias. Daí ser necessário o estudo das sociedades indígenas, africanas e européias, destacando as suas especificidades. A segunda unidade a ser desenvolvida discute a inserção do Brasil na modernidade européia do século XIX, destacando permanências e mudanças da sociedade brasileira em relação ao passado colonial, as independências das colônias ibéricas e a formação de um estado soberano e moderno inseridos no concerto político, econômico e cultural da Europa do século XIX. A última unidade trata do Brasil no século XX, onde se destacam dois eixos: as experiências da República brasileira e a sua inserção em diferentes conjunturas políticas e econômicas internacionais. A construção da República oligárquica, a Era Vargas e suas especificidades, o período do pós II Guerra Mundial, os governos militares e, por último, a redemocratização compõem temas indispensáveis para o conhecimento da história recente do país.

Dispondo desses conteúdos básicos, o aluno se habilita a aprofundar a sua compreensão acerca da sua trajetória individual como parte de uma sociedade historicamente constituída, bem como se torna apto a discutir os grandes temas da contemporaneidade.

A seguir, apresentamos uma proposta de periodização que relaciona as duas primeiras unidades (“A colonização portuguesa da América” e “A inserção do Brasil na modernidade européia”) no módulo II, enquanto o módulo III discute o Brasil e o mundo no século XX. Este último módulo tem como objetivo proporcionar aos educandos um maior tempo de estudo aos temas contemporâneos.

Proposta de Periodização:

MÓDULO II

- 1) Conquista e a invenção da América
- 2) Colonização européia e Mercantilismo
- 3) O Império Colonial Português
- 4) Escravidão e o tráfico Atlântico (África e Américas)
- 5) Viver em colônia
- 6) Sedições coloniais e a “Era das Revoluções”
- 7) As Independências americanas
- 8) Ordem e civilização I (a expansão do capitalismo e a construção da modernidade)
- 9) Ordem e civilização II (o Segundo Reinado)
- 10) A crise do escravismo e a imigração no Brasil

MÓDULO III

- 1) Imperialismo (a expansão européia e uma nova ordem internacional)
- 2) Primeira República no Brasil
- 3) Entre guerras (Europa e Estados Unidos)
- 4) A era Vargas
- 5) Seg. Guerra Mundial e a Guerra Fria
- 6) Democracia pós-guerra no Brasil
- 7) Descolonização e o Terceiro Mundo
- 8) Regimes militares nas Américas
- 9) Ordem internacional atual
- 10) Brasil: de Sarney a Lula

MÓDULO IV - CIDADANIA

Esse módulo tem como objetivo retomar as reflexões dos módulos anteriores, sistematizando-as a partir de conceitos correlacionados à discussão sobre a cidadania. O eixo central desse módulo relaciona-se à análise da história da perpetuação e reprodução da exclusão social no Brasil, no sentido de contribuir para a reflexão sobre as condições para uma efetiva política de inclusão social. Tal como no módulo I, os temas são sugestões. Diversamente, no entanto, os conceitos são mais complexos, requerendo maior nível de abstração, na medida em que tematizam a esfera pública.

Começemos pelo próprio tema da **cidadania**, enquanto expressão dos direitos de participação e de usufruir das condições de vida digna na sociedade em que vivemos, ou melhor, direito a viver conforme os padrões civilizados. Como tudo é histórico, também os padrões civilizatórios se transformaram ao longo do tempo. Retomando a história da humanidade, a partir da Revolução Francesa, e em particular a história brasileira, desde a Independência, podemos acompanhar os esforços para a implementação de direitos civis, políticos e sociais, assim como as diversas concepções que o conceito de cidadania assume nestas diferentes conjunturas históricas.

Nestes termos, os temas a seguir são desdobramentos da questão identificada no parágrafo anterior. A participação nos leva à reflexão sobre a **democracia**, como modelo de organização política da sociedade e como prática no exercício do direito de decidir sobre os destinos da comunidade. Democracia e ditadura, autoritarismo e totalitarismo são conceitos conjugados. As práticas e os entraves à participação política podem ser examinados através da organização de partidos políticos e da história dos sistemas eleitorais. A democracia não se relaciona apenas à participação de uma parcela maior da população, mas também a uma rotina, um conjunto de normas que balizam o debate público, incluindo a liberdade de imprensa, a liberdade de organização e manifestação da sua opinião. Ao longo dos últimos dois séculos, a sociedade brasileira vivenciou regimes políticos distintos. No momento em que vivemos, os desafios para dar voz e autonomia a todos não são poucos.

Entre outros desafios, destacam-se o acesso ao trabalho e à terra. A herança de uma sociedade escravista, as diversas formas de trabalho rural e urbano, a emergência do trabalho industrial e as relações de trabalho no mundo globalizado são itens relacionados ao tema do **trabalho**. Deve ser objeto de reflexão específica, a **questão da terra** no Brasil e a permanência das desigualdades do campo. Da mesma forma que se fez com o trabalho urbano, podemos historiar as formas de apropriação e concentração da terra, as lutas dos trabalhadores rurais e as ações do Estado.

Nenhuma dessas lutas e conquistas se fez sem a intermediação da **justiça**. A justiça, os órgãos do Poder Judiciário e os seus agentes são balizadores das possibilidades do pleno gozo dos vários direitos relacionados ao exercício da cidadania. O tratamento desigual, mesmo diante do princípio de igualdade de direitos, tem se convertido em fatos corriqueiros nas práticas judiciais brasileiras. O sistema prisional, por sua vez, é uma expressão da injustiça. Dessa maneira, constituem itens para análise: um histórico da constituição do sistema judiciário e das suas várias ramificações, as práticas de tolerância e os preconceitos praticados pelos seus agentes. De maneira correlata, uma ênfase deve ser atribuída à história das instituições policiais e ao tema da violência.

Pensar a cidadania nos leva a refletir nas condições de vida na cidade como um espaço de convivência com dignidade. A expansão urbana, as condições para a produção e distribuição de alimentos, a degradação ambiental (pensemos no caso da Mata Atlântica no estado do Rio de Janeiro) são elementos para uma história da **questão urbana**.

Outra face dessa moeda relaciona-se às condições para a produção de **ciência e tecnologia**, os seus usos e o acesso aos seus benefícios. Vale destacar que esta temática é de grande relevância uma vez que a aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos tem um impacto ambiental e efeitos sociais e econômicos na vida dos cidadãos. O debate em torno dos transgênicos contribui para a reflexão da relação entre ética e ciência, poder econômico e conhecimento científico.

Como corolário desse módulo importa discutir sobre as condições históricas de construção da **nação** brasileira. Com isso voltamos aos primeiros tópicos do módulo I: as instâncias de identificação social. A nação tem sido nos últimos dois séculos um poderoso elemento de identidade para os cidadãos dos mais variados recantos do planeta. Em cada lugar, em cada época, a idéia de nação assume significado diverso, e tem se constituído como a expressão de idéias e sentimentos próprios a determinados grupos sociais. Fomos patriotas de formas diversas ao longo do tempo. Continuaremos a sê-lo? Para refletir sobre o futuro da nação, que tão apaixonadamente moveu nossas vidas, entre as afinidades e torcidas, achamos importante recuperar a história desse conceito e suas práticas sociais.

Bibliografia :**Ensino de História, metodologia, currículo e educação de jovens e adultos:**

- ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra : FAPERJ, 2003.
- ANHORN, Carmem Teresa Gabriel. *O saber histórico escolar: entre o universal e o particular*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Departamento de Educação, 1999.
- BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BURKE, Peter (org.). *A escrita da história. Novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.
- CABRINI, Conceição [et al.]. *O Ensino de historia : (revisão urgente)*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CANDAU, Vera Maria (org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- DAVIES, Nicholas (org.). *Para além dos conteúdos no ensino de história*. Niterói: EdUFF, 2000.
- DI PIERRO, Maria Clara. “Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes” in *Em Aberto*. Brasília, ano 11, nº 56, out./dez. 1992.
- FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Educação intercultural. Mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da historia ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.
- FORQUIN, Jean-Claude. “O currículo entre o relativismo e o universalismo”. *Educação e Sociedade*, Dez 2000, vol.21, no.73, p.47-70.
- - FREIRE, Américo; MOTTA, Marly Silva da ; ROCHA, Dora. *História em curso: O Brasil e suas relações com o mundo ocidental*. São Paulo: Editora do Brasil; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- HADDAD, Sérgio. “A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB” in BRZEZINSKI, Iria (org). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998.
- KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula : conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e SILVA, tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MURRIE , Zuleika de Felice (coord.). *Livro introdutório: Documento básico: ensino fundamental e médio*. Brasília: MEC: INEP, 2002. Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos.
- MURRIE , Zuleika de Felice (coord.). *História e geografia, ciências humanas e suas tecnologias: livro do professor: ensino fundamental e médio*. Brasília: MEC: INEP, 2002. Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos.
- MURRIE , Zuleika de Felice (coord.). *História e geografia: livro do estudante: ensino fundamental*. Brasília: MEC: INEP, 2002. Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos.
- MURRIE , Zuleika de Felice (coord.). *História e geografia: livro do estudante: ensino médio*. Brasília: MEC: INEP, 2002. Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

- NIKITIUK, Sônia (org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996.
- PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1992.
- PULASKI, Mary Ann Spencer. *Compreendendo Piaget. Uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas. A experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- SMOLKA, A. L. B. e GÓES, C. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.
- ZAMBONI, Ernesta (coord.). *Caderno Cedes 10. A prática do ensino de história*. São Paulo: Papirus, 1994.

Historiografia:

- ALENCASTRO, Luís Felipe de. *O trato dos viventes: formação do Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- ANDERSON, Perry. *Linhagens do Estado Absolutista*. São Paulo: Brasileira, 1985.
- BARROS, José Flávio Pessoa de. *O banquete do rei... Olubajé: uma introdução à música sacra afro-brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.
- BALAKRISHNAN, Gopal. *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- BLOCH, Marc. *A sociedade feudal*. Lisboa: Edições 70, 1982.
- BOBBIO, Norberto, Matteucci, Nicola e Pasquino, Gianfranco. *Dicionário de política*. Volumes 1 e 2. Brasília, D: Editoria Universidade de Brasília, 1992.
- BOXER, C.R.. *O Império colonial português (1415-1825)*. Lisboa: Edições 70, 1981.
- BRAUDEL, Fernand. *A Gramática das Civilizações*. Lisboa: Editorial Teorema, 1989.
- BRAUDEL, Fernand. *Civilização material, economia e capitalismo – séc. XV- XVIII*. Tomo II (o jogo das trocas). Lisboa: Cosmos, 1985.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CHOMSKY, Noam. *Novas e velhas ordens mundiais*, São Paulo: Scritta, 1996.
- CASTRO, Celso. *Os militares e a República*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- COSTA, Emília Viotti. *Da Senzala à colônia*. São Paulo, Difel, s.d.
- FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucília de Almeida Neves (orgs.). *O Brasil Republicano*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 4 volumes.
- FIORI, José Luís (org.). *Estados e moedas no desenvolvimento das nações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- FLORENTINO, Manolo. *Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro: séculos XVIII e XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- FRAGOSO, João Luís Ribeiro. *Homens de grossa aventura: acumulação e hierarquia na praça mercantil do Rio de Janeiro (1790-1830)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1992.
- GOMES, Ângela de Castro. *A invenção do trabalho*. São Paulo: Vértice; Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.
- GOMES, Ângela de Castos; PANDOLFI, Dulce; ALBERTI, Verena (orgs.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

- *História da vida privada no Brasil*. Direção de Fernando Novais. São Paulo: Companhia das Letras, 1997-1998, 4 volumes.
- HOBSBAWN, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOBSBAWN, Eric. *Sobre a História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HOBSBAWN, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1870: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- HOURANI, Albert. *Uma História dos povos árabes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- IBGE. *Estatísticas do século XX*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.
- MATTOS, Ilmar R. de. *O tempo saquarema*. São Paulo: Hucitec; Brasília, INL, 1987.
- MATTOS, Ilmar R. de e GONÇALVES, Márcia de Almeida. *O Império da boa sociedade*. São Paulo: Atual, 1991.
- MOTA, Carlos Guilherme (org.). *Viagem incompleta. A experiência brasileira (1500-2000): a grande transação*. São Paulo: Senac, 2000.
- ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- PANIKKAR, K.M. *A dominação ocidental na Ásia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- PRIORI, Mary Del e VENÂNCIO, Renato Pinto. *Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SACHS, Ignacy; WILLEIM, Jorge; PINHEIRO, Paulo Sérgio (orgs.). *Brasil: um século de transformações*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SARAIVA, José Flávio Sombra. *Relações internacionais: dois séculos de História*. Volumes 1 e 2, Brasília: IBRI, 2001.
- SILVA, Alberto da Costa e. *Um Rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Ed. UFRJ 2003.
- SCHWARTZ. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- VILAR, Pierre. *Iniciação ao vocabulário da análise histórica*. Lisboa: João Sá Costa, 1985.
- WEFORT, Francisco C. *Por que democracia?* São Paulo: Brasiliense, 1984.
- WESSELING, H.L. *Dividir para dominar: a Partilha da África*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Revan, 1998.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Geografia

Professores Especialistas:

Cesar Alvarez Campos de Oliveira
Edson Soares Fialho
Irene de Barcelos Alves
Paulo Livio Pereira Pinto

Janeiro de 2005

GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Introdução

O grupo de professores selecionados para desenvolver a parte referente à Reorientação Curricular do Programa Sucesso Escolar, acredita que, para uma formação de qualidade nos Ensino Fundamental e Médio, é necessário capacitar o aluno para que ele compreenda o mundo em transformação a partir da síntese dos processos naturais, culturais, históricos e sócio-econômicos, desenvolvendo uma visão crítica, que possa orientar sua atuação na sociedade de forma participativa e integrada com a modernidade. Compreender que o exercício da cidadania está respaldado no sentimento de pertencer a uma realidade, que se insere nas relações entre a sociedade e a natureza, integrando todos os seus membros de forma responsável e comprometida com os valores humanísticos. Abre-se a possibilidade para ações coletivas e individuais, propositivas e reativas, que busquem as melhorias das condições de vida, os direitos políticos e as transformações sócio-culturais como conquistas a serem democratizadas.

Ao selecionar os eixos temáticos que propiciem a análise do espaço geográfico, privilegamos várias perspectivas, de forma a dar conta de diferentes escalas, que possibilitem o resgate da vivência cotidiana dos alunos, bem como a sua ampliação para realidades distantes e desconhecidas. A noção de escala geográfica é fundamental para a construção do raciocínio espacial, pois permite a compreensão de que os processos que ocorrem ao nível do bairro estão articulados e interpenetrados por aqueles que ocorrem na região, no território nacional e no espaço mundial. Os alunos do curso deverão compreender o mundo a partir do lugar em que vivem e, para tal, nada mais relevante do que o entendimento da realidade brasileira, vivenciada diariamente por eles. Conceitos como os de Estado, Território, Urbano, Rural, Trabalho, Tecnologia, População, Povo, Cidadania... podem ser construídos a partir do espaço vivido e, com as devidas mediações, reconstruídos em outras escalas de abstração, para permitir, não apenas a compreensão de sua dinâmica evolutiva, mas também a consciência de que a comunidade local é parte integrante e participativa de conjuntos geográficos maiores.

Os conhecimentos prévios dos jovens e adultos contribuirão na análise, ampliação, sistematização e síntese, necessários ao processo de construção e reconstrução das noções e conceitos da Geografia. Por outro lado, a especificidade do curso, voltado para alunos de faixa etária distinta do ensino regular e já inseridos no mundo do trabalho, auxilia na reflexão dos temas abordados pela disciplina geográfica e estimula parcerias com outras disciplinas como: História, Língua Portuguesa e Biologia, por exemplo.

A proposta pedagógica do grupo se fundamenta no reconhecimento da diversidade das situações reais, seja do ponto de vista da biodiversidade, seja da diversidade sócio-cultural dos alunos do curso. Educar num mundo das diferenças, e não para a regularidade dos padrões, deve ser a meta e o desafio na construção de saberes e conhecimentos. Esse processo deve estar ancorado na utilização de diversos meios de aquisição das informações. A análise de imagens fotográficas ou vídeos, a leitura de jornais, revistas e textos literários, juntamente com outras fontes de pesquisa abre novas possibilidades de apresentação dos conteúdos da Geografia. O estudo do meio, partindo da observação dos elementos

construtivos da paisagem e suas referências com os processos sócio-culturais, propiciam análises e sistematizações que transformam conceitos espontâneos em conhecimento científico. Cabe ao professor auxiliar os jovens e adultos na construção do raciocínio geográfico, refletindo sobre as informações, relacionando-as com seus espaços de prática social e construindo formas de atuação participativa na sociedade. Vale destacar a importância dos procedimentos metodológicos para o desenvolvimento das habilidades cartográficas e de leitura de gráficos, instrumentos essenciais para a disciplina geográfica.

A utilização de linguagens diversas, como charges, gráficos, tabelas e mapas, entre outros, torna o ensino da Geografia mais dinâmico, animado e significativo para uma população que vive o mundo mediático da imagem e do som. Além disso, ao valorizar outras formas de expressão, mais próximas da oralidade, característica dos alunos do curso de Educação de Jovens e Adultos, cria novas situações que possibilitem o reforço da leitura e produção escrita.

Por outro lado, não podemos perder de vista o papel essencial do professor no processo pedagógico de sensibilização, planejamento e execução, na medida em que este atua como agente orientador e interlocutor da relação do aluno com o mundo. Desta forma, valoriza-se a experiência acumulada na sua prática cotidiana de sala-de-aula, revestindo-a de um caráter dinâmico e mantendo-se em constante sintonia com as grandes questões do seu tempo.

Uma proposta de organização curricular

Módulo 1:

Em virtude das características específicas dos alunos dos cursos de Educação de Jovens e Adultos - afastados do ambiente escolar há vários anos e nem sempre vivenciando o Ensino Fundamental e Médio de forma sequencial - é necessário resgatar e fundamentar alguns conceitos e habilidades essenciais do universo da disciplina geográfica.

Não se trata, porém, de uma simples revisão de conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental, mas sim de uma retomada de conceitos básicos da geografia que permitirão um maior aprofundamento dos estudos.

Neste sentido, serão priorizados estudos que possibilitem ao aluno compreender a complexa relação entre a sociedade e a natureza e como esta acabou conformando, de forma desigual e interdependente, os espaços mundiais atuais.

A partir dos estudos sobre a formação dos territórios e das representações sócio-espaciais, no âmbito mundial - mas sempre tendo como base o caso brasileiro - o aluno poderá compreender melhor o mundo em que vive, assim como se localizar enquanto cidadão que tem a possibilidade de uma participação mais efetiva nas decisões em torno do seu futuro.

Eixos Temáticos

Formação e representação dos territórios

Nesta parte inicial, a prioridade deve ser a do desenvolvimento de um estudo que tenha como característica o papel de rever e aprofundar os conceitos estudados durante o Ensino Fundamental como um todo.

Sem perder de vista o foco geográfico, os processos históricos terão aqui um papel fundamental. Portanto, abre-se a possibilidade de um trabalho interdisciplinar com a História, onde cada disciplina tenta dar conta de seu objeto específico de estudo.

Para a Geografia, a questão da dinâmica da formação territorial, entendida como um processo social da relação sociedade-espaco, tem um papel explicativo central da constituição dos diferentes espaços mundiais.

Neste sentido, é necessário, por um lado, o resgate e o aprofundamento dos estudos sobre as relações 'internacionais' ao longo dos últimos séculos, especialmente a partir do período de expansão do colonialismo europeu pelo mundo e, de outro lado, um estudo mais detalhado sobre a base material na qual se desenvolveram esses processos sociais. Em outras palavras, abre-se a possibilidade de se trabalhar não só sobre as diferentes representações espaciais ao longo do tempo como, também, sobre a base natural das diversas regiões do mundo, onde se destacam a inter-relação e a interdependência dos elementos da dinâmica da natureza.

Habilidades cartográficas: representação e expressão dos fenômenos sócio-espaciais.

Coerentemente com o defendido para o Ensino Fundamental, onde foi priorizada a chamada alfabetização cartográfica, a inclusão deste tópico nesse período inicial visa reforçar a idéia da importância da utilização do mapa nos estudos geográficos ao longo de todo este segmento. Isto permitirá que os diferentes espaços mundiais, que serão estudados subsequentemente, e a expressão dos diversos fenômenos sócio-espaciais não sejam trabalhados sobre um espaço abstrato, mas sim sobre bases de representação cartográfica que, conforme defendemos anteriormente, tem um poder explicativo e não meramente ilustrativo.

Ainda neste tópico, é necessário realçar a importância do trabalho com outras formas de representação de fenômenos sócio-espaciais: os gráficos. Estes e os mapas são instrumentos úteis de reflexão e de descoberta do real conteúdo da informação. Enquanto meios de comunicação, desempenham uma tríplice função: o registro de dados, o seu tratamento para descobrir como se organizam e a comunicação do conteúdo das informações reveladas.

Estrutura e funções do Estado e sua intervenção no espaço geográfico.

Retomando os conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental e partindo do princípio de que sem a clareza destes conceitos básicos haverá dificuldades em avançar no trabalho curricular, é necessário que o professor avalie o grau de compreensão de seus alunos quanto à estrutura hierárquica espacial do Estado brasileiro e funções associadas. Também é preciso que o aluno perceba o papel do Estado como elemento organizador do espaço geográfico, assim como local de disputas políticas da sociedade brasileira.

Por outro lado, não se pode deixar de abordar o enfraquecimento da centralidade do Estado como aglutinador e organizador das relações modernas. A soberania nacional, fundamento político e jurídico do Estado, vem sendo cada vez mais impactada pelo processo de globalização. As noções clássicas de fronteira e interesse nacional, antes restritas ao exercício do poder estatal, estão cedendo lugar para o exercício de poder de uma ativa e mais consciente sociedade civil. Neste processo, merece destaque o fortalecimento de atores não-governamentais, como empresas multinacionais e ONGs, assim como de outros estatais, como organizações internacionais de cooperação e integração e os blocos regionais.

Surge uma nova noção de cidadania que se amplia ao incorporar discussões que vão além da esfera local e nacional, como as questões sócio-ambientais da atualidade e a questão do consumo dos bens e serviços gerados pelos avanços técnico-científicos em constante renovação.

Brasil nos diferentes níveis de escala de análise: local, regional, nacional e mundial.

A inserção do Brasil, principalmente a partir da segunda metade do século XX, no grande fluxo de modernização em andamento vem determinando mudanças diversas para a sociedade brasileira. Dentre essas mudanças, devem ser destacados um processo acelerado de desruralização, migrações desenraizadoras, intensa urbanização concentradora, expansão do consumo de massa e novas concepções de valores culturais.

Todos esses aspectos representam significativos impactos na organização geográfica da realidade brasileira, e estes podem ser visualizados através da construção de infra-estruturas territoriais, a acelerada urbanização e industrialização, a ampliação do processo de incorporação da natureza aos sistemas técnicos, a extraordinária mobilidade espacial da população e a preparação de espaços para inserção na lógica globalizada. Portanto, a modernização vem promovendo enormes mudanças não só no âmbito espacial, mas, também, no âmbito cultural. Reorientou, além disso, novos arranjos entre as estruturas locais e regionais, intensificando os fluxos de mercadorias e serviços, pessoas e idéias, realinhando e criando instituições privadas e organismos estatais. Além da reorganização interna, o processo de modernização também orientou novos rumos da inserção do Brasil na esfera mundial.

No mundo moderno ocorre um aumento significativo do alcance das relações humanas, possibilitando variadas interações entre pessoas, regiões, empresas, culturas e entre um país e as demais partes do mundo. O extraordinário desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação e transporte ampliou as possibilidades de relações espaciais de longo alcance e em escala mais larga. As relações são pensadas entre a esfera global das relações humanas e a esfera nacional e local dessas mesmas relações. O relativo isolamento entre os povos foi rompido. Por outro lado, não eliminou as diferenças regionais, ao contrário, criou novas e complexas diferenciações.

Módulo 2:

A partir do aprofundamento e da reconstrução dos conceitos da geografia e da leitura cartográfica do mundo, os alunos irão identificar os conceitos de Rural e Urbano como expressões do espaço geográfico onde eles trabalham, moram, constroem, e de onde eles devem retirar os atributos necessários para a sua vida.

Nos diversos espaços mundiais, as tensões e cooptações entre os espaços rurais e urbanos se estabelecem num jogo de forças que definem a natureza do papel determinado para as cidades e os campos, na divisão territorial do trabalho. Particularmente, nos países periféricos e semiperiféricos, as peculiares relações entre campo-cidade expressam formas específicas de regionalizações e estas devem ser entendidas para que os espaços possam ser compreendidos no atual processo de produção capitalista. Os fortes diferenciais entre as diversas clivagens do Rural e do Urbano no planeta (do Rural pré-capitalista ao macro-metropolitano global) complexificam o entendimento do real pelo estudante do ensino médio fluminense.

Os fluxos demográficos, as bases infra-estruturais, as atividades produtivas dominantes, o poder político, a percepção social, as perspectivas ambientais, as redes diversas...podem ser compreendidos pela natureza das redes urbanas estabelecidas nas mais diversas escalas do planeta e o caso brasileiro e fluminense devem ser valorizados como representativos de dinâmicas que se reproduzem no tempo e no espaço.

Eixos Temáticos

· Processo de industrialização e seus reflexos na organização do espaço.

Com o advento da industrialização nas periferias planetárias, a partir da 2. metade do século XX, mudanças substanciais ocorreram nas estruturas produtivas do mundo. A rápida transformação de países primário-exportadores em países urbano-industriais transfigurou a organização dos espaços nacionais de diversos continentes. Novas funções de produção, consumo e da mão-de-obra foram gradativamente sendo adicionadas frente às necessidades das atividades fabris. Várias formas de integração (logística, econômica, política, tecnológica..) foram estabelecidas em sociedades distintas social, econômica e culturalmente, o que vem reproduzindo, atualmente e em diferentes escalas, o modelo centro-periferia do capitalismo mundial.

Assim sendo, as paisagens rurais e urbanas do mundo passaram a sofrer fortes impactos com a reorganização das atividades produtivas, a partir do fortalecimento do capital industrial e empresarial. A diversificação das atividades industriais definiu papéis diferenciados para as regiões do planeta, sendo que os eixos da industrialização passaram a classificar as cidades e os campos dentro de um perfil de Modernidade compatível com a lógica da modernização conservadora. As diferenças sócio-econômicas se acirraram no mundo e os países ocidentalizados passaram a ser reconhecidos como espaços da desigualdade.

Neste momento da formação média dos alunos, deve-se focar a lógica de alocação dos capitais industriais como fator crucial na reprodução das diferenças espaciais e, ao mesmo tempo, fortalecer o entendimento das forças dos diferentes tipos de indústrias no redimensionamento técnico-produtivo dos lugares. Assim, poder-se-á ampliar a compreensão do corpo discente sobre o potencial transformador da indústria na contemporaneidade do século XXI.

Hierarquização do espaço urbano: urbanização e (Des)metropolização;

Refletindo a mudança tecnológica do mundo pós-2. guerra mundial, as relações rural-urbano entrarão numa nova fase de articulação. A tradicional rede urbana do início do século XX será modificada pelo fato industrial crescente no planeta, alterando as áreas de influência constituídas anteriormente. Grandes centros urbanos industriais serão formados nas semiperiferias do planeta e uma nova articulação do capital industrial dar-se-á através das filiais de grandes corporações. Núcleos urbanos industriais reorganizarão a rede urbana em escala internacional, criando uma nova hierarquia de cidades que terão papéis específicos na configuração da rede produtiva do capital mundial. A produção, o fluxo de pessoas e o consumo dar-se-ão de maneira diferenciada, ao mesmo tempo em que definirão metrópoles num mundo em transformação.

Porém, desde o final do século XX, este modelo vem se esgotando e, espacialmente verifica-se um novo rearranjo de núcleos de poder pautados na reorganização da rede urbana em que os centros médios e os espaços agrícolas ganham força frente às antigas e superpoderosas metrópoles. Num novo movimento denominado de desmetropolização, as grandes cidades passam a apresentar um crescimento menor do que as cidades médias, que se tornam o local preferencial de migração de população e de novas plantas industriais.

Nesse contexto, o professor deve valorizar as causas e as repercussões dessa descentralização, com intuito do aluno entender a logística do processo de reprodução do capital e as desvantagens oferecidas e fornecidas a certas localidades. O professor deverá ainda mostrar ao seu aluno como essas alterações definirão um novo papel para as cidades e os campos onde eles habitam e trabalham. Assim sendo, entender a reorganização da rede urbana brasileira e fluminense capacitará os alunos a perceberem o papel do seu lugar na rede e, a partir daí, estabelecer estratégias de sobrevivência no espaço em que vivem.

Os impactos sócio-ambientais nos espaços rurais e urbanos.

Com o fortalecimento, nos últimos anos, das críticas ao modelo de desenvolvimento adotado, globalmente, desde o fim da 2ª guerra mundial, alternativas e propostas para o encaminhamento de projetos coerentes com o uso racional dos recursos naturais passaram a ser o foco das discussões políticas e sociais em diversas escalas. Além disto, essas discussões se pautaram na sustentabilidade do sistema capitalista, o que atingiu em cheio as ações públicas e privadas nos espaços urbanos e rurais, no Brasil e no mundo.

Como crítica às formas de produção que vêm afetando a qualidade de vida nas cidades e campos do planeta, essas propostas buscam modificar a composição das forças

políticas, econômicas e logísticas dos territórios, onde redes diversas (transporte, telecomunicações, agroindustriais, técnico-informacionais, sócio-políticas...) definem novos padrões de produção, circulação, consumo, ação social que, ao mesmo tempo, impactam as formas de uso e apropriação dos recursos naturais, e a maneira como estes devem ser utilizados para o bem-comum.

Neste momento vivenciado pelo projeto de desenvolvimento sócio-econômico capitalista, as fortes preocupações com as conseqüências das atividades produtivas sobre o meio ambiente e a própria sociedade se amplificam, e o discurso do desenvolvimento sustentável surge como uma possibilidade para evitar estragos maiores aos que hoje são vivenciados nos campos e nas cidades. Cabe aos professores capacitarem seus alunos para que contribuam com discussões de âmbito político e ambiental que os habilitem a vislumbrar um futuro menos degradado e desigual do que hoje se estampa no cotidiano deles.

As relações campo-cidade: fluxos populacionais e dinâmicas produtivas.

Continuando a lógica definida, os estudos campo-cidade neste momento de cognição procuram enfatizar a dimensão populacional que vem caracterizando a formação dos territórios no planeta, desde a segunda metade do século XX. O papel da População no mundo foi alterado com as mudanças produtivas ocorridas a partir do advento da industrialização já observada, e o foco do processo ensino-aprendizagem a partir de então deve ser o fato demográfico como um aspecto da realidade que constrói e reconstrói, constantemente, os espaços mundiais. Fluxos demográficos, índices de natalidade, mortalidade, expectativa de vida, incremento populacional...dentre tantos outros elementos da humanidade serão trabalhados para que os alunos possam dimensionar o tema qualidade de vida com base em grupos humanos diferenciados que se estabelecem nos campos e nas cidades, e definem as redes de intercâmbio entre os mais variados lugares.

Ao trabalharem essa temática, os alunos poderão questionar a sua qualidade de vida e a dos grupos sociais próximos e distantes, com base em indicadores oficiais diversos, ao mesmo tempo em que poderão analisar se esses indicadores fornecidos são suficientes para refletir concretamente a qualidade de vida dos grupos identificados, e que outras possibilidades poderiam contemplar, realmente, uma melhor caracterização do bem-estar social no planeta e em diferentes escalas.

Módulo 3:

Como última etapa, os alunos devem ter condições de entender, em escalas diversas, o Brasil como Estado Nacional, potência emergente no Cone Sul, país latino-americano de identidade sócio-cultural em consolidação, espaço biodiverso, federação em reorganização...articulado continentalmente e com outros espaços além América. Esta conexão, juntamente com os conteúdos desenvolvidos nas séries anteriores, melhorará o entendimento sobre os temas regionais do mundo, espaços estes que não mais serão “espaços sem significado” para os educandos.

Além destas temáticas, as questões associadas à Natureza, no Brasil e no mundo, serão contempladas com uma análise de maior detalhamento, uma vez que, o potencial de entendimento dos alunos vai além das comandadas pelas transformações tecnológicas, sócio-culturais e políticas do planeta. As formações naturais e as paisagens moldadas pelas forças da Natureza acabarão por influenciar a ação e ocupação do espaço, e o desenvolvimento das atividades econômicas do homem, o que torna o seu entendimento fundamental para que os alunos possam ampliar a compreensão da realidade e da necessidade de se pensar o Brasil e o planeta de maneira sustentável.

Eixos temáticos

A articulação dos agentes de gestão econômica da sociedade brasileira atual.

A realidade sócio-espacial brasileira exige novas considerações e formas de abordar esse conteúdo com os alunos, já que este afeta, fortemente, o mundo do trabalho, atividade humana cada vez mais focada como aquela que trará a dignidade da vida do homem comum, aquele que supera as diversidades do mundo material e social a partir dos seus “próprios esforços”.

Sobre a temática acima referenciada, é vital que os alunos entendam: a lógica da mundialização da economia e o destino das economias regionais, principalmente em relação ao Brasil; os avanços tecnológicos que afetam as formas de gestão e localização das atividades industriais no país; a diversificação das atividades produtivas existentes e oferecidas ao cidadão do país; a inserção do trabalhador brasileiro frente às novas exigências e demandas do mercado; a complexificação das redes de transporte, circulação e comunicação no país e no mundo; as crises da regulação do trabalho afetando a distribuição dos benefícios sociais e no aumento do desemprego; a necessidade de novas formas de relacionamento entre economia/Natureza nas políticas de gestão de recursos de empresas e nações; as estratégias de sobrevivência das populações frente ao mundo da informalidade e da ilegalidade; a qualificação da mão-de-obra e as novas formas de acesso às técnicas e tecnologias do mundo do trabalho, dentre outras importantes temáticas que afetam, com certeza, o cotidiano dos alunos brasileiros;

O Meio Ambiente, a Ecologia e a Geopolítica da Natureza no Brasil.

A autonomização que se propõe construir com os alunos até o fim da seriação básica da educação, no sistema oficial de ensino, necessita somar às bases do mundo do trabalho em que o aluno está envolvido, as bases de uma discussão ecológica sobre a apropriação e o uso da Natureza no Brasil.

Temas acerca dos recursos naturais no território serão debatidos e articulados, sendo os mais expressivos: o uso e a escassez de água potável como reflexo da gestão das águas no país; o preservacionismo e a sustentabilidade no país das reservas ecológicas e as áreas de proteção ambiental; a qualidade do ar e as alternativas políticas de ação global contra a poluição; os solos agrícolas e a produção, produtividade e tecnologia rural no Brasil; a produção e a reciclagem de lixo como postura cultural e de educação ambiental frente à sociedade de consumo; a Geopolítica do Meio Ambiente no Brasil: Biodiversidade e Biotecnologia; as pesquisas tecnológicas e o domínio das patentes: a luta contra a Biopirataria; a logística brasileira frente aos desafios da modernização nacional e da integração supranacional: a ampliação das redes de energia, transporte e telecomunicação como estratégia para o desenvolvimento; e o meio ambiente e as estratégias logísticas atuais no Estado do Rio de Janeiro. Com estas temáticas, ter-se-á um aluno capaz de articular as mais diversas facetas de construção e entendimento do meio ambiente do Brasil contemporâneo do século XXI.

A organização política e a gestão territorial do Brasil atual.

Aprofundando-se ainda mais na construção do espaço brasileiro atual e de suas conexões internacionais, deve-se entender as estratégias que definem os jogos de poder político-partidários que estruturam o Estado brasileiro. Para tanto, são fundamentais os seguintes conteúdos: a construção do Federalismo brasileiro, as suas diversas clivagens político-administrativas e funções frente à constitucionalidade; Velhas Oligarquias X Novas Elites: pela conscientização do papel político dos cidadãos na gestão pública; a estrutura partidária e a sua organização no território nacional: projetos para a construção da cidadania plena; os movimentos sociais de base e a construção de uma “nova ética” nos projetos políticos nacionais: as lideranças comunitárias; participação comunitária e formações cooperativistas e sindicais no Brasil do século XXI; a gestão pública dos recursos: a gestão participativa e os consórcios municipais; poder político e organização territorial no estado do Rio de Janeiro. Com essa construção dos direitos e deveres constitucionais no espaço brasileiro, os alunos terão a capacidade de escolher mais criticamente as representações políticas que atuarão na sociedade nacional, nas mais diferentes instâncias do poder público.

População, Cultura e Qualidade de Vida no Brasil.

Finalmente, após os alunos conseguirem montar o “quebra-cabeça” da complexidade do espaço geográfico brasileiro, em diversas escalas, entender e discutir o homem brasileiro como construtor do espaço em que vive completa a perspectiva de entendimento do real no país hoje. Para tal, os conteúdos selecionados foram: Identidade, Migração e Re-territorialização no Brasil; o Povo Brasileiro; a Desterritorialização e Re-territorialização: impactos sócio-espaciais; Miscigenação e interetnicidade: o discurso do Multiculturalismo. Rio de Janeiro: ser carioca, fluminense ou *riojaneirense*? Os muitos *Brasis*: valorização identitária dos espaços do país – os regionalismos e as expressões culturais da brasilidade; as tribos urbanas e o discurso “cosmopolita”: a música, a memória e os movimentos de vanguarda na revitalização do espaço urbano; (a

confrontação entre o sertanejo e o “country”): a urbanidade *versus* o ruralismo; o ameríndio, o afro-americano e o discurso das “minorias” no século XXI; o Brasil regional e alguns discursos mitificadores: a nordestinidade e a fome; os povos da floresta amazônica e a abundância dos recursos; o Centro-Oeste, o “celeiro do mundo”; o Sul-Sudeste do desenvolvimento; Índices de Desenvolvimento e Qualidade de Vida no Brasil; o IDH: algumas considerações sobre o país; a Educação básica, o Ensino Superior e a Inserção no mercado de trabalho: uma discussão para a cidadania do povo brasileiro; Racismo e Sexismo: uma luta constante pela inclusão – mestiços, mulheres, homossexuais... na luta pelo reconhecimento de sua cidadania plena; o Rio de Janeiro: qualidade de vida de sua população e os movimentos sociais de luta pela cidadania.

Assim sendo, com o grau de complexidade construído ao longo dos cursos Fundamental e Médio, acredita-se que os alunos estarão mais capacitados para lidarem com as contradições e exigências do mundo em que vivem, e a Geografia será mais um suporte para que eles possam se tornar efetivos participantes do teatro da vida em que o palco é o espaço fluminense.

Bibliografia:

- ALMEIDA, Rosângela Doin. *O espaço geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 1998.
- CARLOS, Ana Fani de A. (org.) *A geografia na sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1999.
- CASTRO, Iná Elias. (org.) *Geografia Conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- CORRÊA, Roberto L. *Trajetórias geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- COSTA, Rogério Haesbaert. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura - as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- LACOSTE, Yves. *A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas: Papirus, 1988.
- MARTINELLI, Marcelo. *Gráficos e mapas: construa-os você mesmo*. São Paulo: Moderna, 1998.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Geografia – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- MORAES, Antonio Carlos R. *Ideologias geográficas - espaço, cultura e política no Brasil*, São Paulo: Hucitec, 1991.
- _____. *Bases da formação territorial do Brasil. O território colonial brasileiro no “longo” século XVI*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *Situação e tendências da geografia* in: OLIVEIRA, Ariovaldo U. (org) *Para onde vai o ensino de geografia?* São Paulo: Contexto, (Coleção Repensando o Ensino), 1989.
- PEREIRA, Diamantino. *Geografia escolar: uma questão de identidade*. in: *Cadernos CEDES - Ensino de Geografia*. Campinas: Papirus, n. 39, 1996.
- SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova - da crítica da Geografia à uma Geografia crítica*. 2. ed., São Paulo: Hucitec, 1980.
- _____. “Espaço, mundo globalizado, modernidade” in: SANTOS, M. *Técnica, espaço, tempo-globalização e meio técnico-científico informacional*. 3. ed., São Paulo: Hucitec, 1997.
- SIMIELLI, M. Elena Ramos. *Cartografia no Ensino Fundamental e Médio*. in: CARLOS, Ana Fani A. (Org.) *A Geografia na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1999.
- SOUZA, Marcelo Lopes. *O desafio metropolitano: um estudo sobre a problemática sócio-espacial nas metrópoles brasileiras*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- VESENTINI, José. William. *O Novo Papel do Ensino da Geografia na Época da Terceira Revolução Industrial*. in: *Terra Livre*, São Paulo: AGB, n. 11-12, ago 92-ago 93.
- VESENTINI, José William (org.). *Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil*, in: VESENTINI, J. W. *O Ensino de Geografia no Século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- VLACH, Vania R. F. *Fragments para uma discussão: método e conteúdo no ensino da geografia de 1ª e 2ª graus* in: VLACH, V. *O ensino da geografia em questão e outros temas*, Terra Livre 2, São Paulo: Marco Zero, julho/1987.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA SUCESSO ESCOLAR
REORIENTAÇÃO CURRICULAR
PARA A REDE ESTADUAL DE ENSINO
DO RIO DE JANEIRO

Direção de projeto

Ângela Rocha dos Santos, Instituto de Matemática e Decania do Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza da UFRJ

Supervisão geral

Luiz Carlos Guimarães, Instituto de Matemática da UFRJ

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Coordenação Geral

Cloves de Bittencourt Dottori, UFRJ e CEDERJ

ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Coordenador

Agostinho Dias Carneiro, Doutor, UFRJ

Língua Portuguesa/Literatura Brasileira

Agostinho Dias Carneiro, Doutor, UFRJ
Andre Crim Valente, Doutor, UERJ
Antonio Sergio Ramos Teixeira, SEE
Liliane Machado, Colégio Pedro II
Silvana Martins Bayma, Mestre, Colégio Pedro II
Violeta Virginia Rodrigues, Doutor, UFRJ

Língua Estrangeira - Inglês

Sonia Zyngier, Doutor, UFRJ
Evelyn Judith Kirstein, Doutor, UFRJ e SEE

Língua Estrangeira - Espanhol

Nidia Coelho, SEE
Talita Barreto de Aguiar, Mestre, FAETEC

Educação Artística

Andrea Penteadó de Menezes, Mestre, EAC
Daniel Fils Puig, Mestre, CAp/UFRJ

Educação Física

Monica Maria Tancredi Coelho, EAC
Miguel Angelo da Luz, EAC

ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

Coordenador

Luiz Otavio Teixeira Mendes Langlois, Mestre, UFRJ

Matemática

Fernando Celso Villar Marinho, CAp/UFRJ
Francisco de Assis Linhares da Silva, CAp/PUC-RJ
Lilian Karan Parente Cury Spiller, Mestre, CAp/UFRJ
Luciana Coelho Tocantins, Mestre, SEE
Marcelo de Sa Correa, CEAT
Rita Maria Cardoso Meirelles, CAp/UFRJ

Biologia/Ciências

Elci Oliveira Sampaio de Souza, SEE
Murilo Martins Jordao, SEE
Sebastiao Rodrigues Fontinha Filho, SEE
Sergio Escarlata, SEE

Química

Inah Brider, CEDERJ
Isabela Ribeiro Faria, CEDERJ

Física

Hugo Santos Martins Pinheiro, SEE
Jose Luiz Correa Vieira, SEE
Miguel Arcanjo Filho, SEE

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Coordenadora

Rosalina Maria Costa, Mestre, CAp/UFRJ

Filosofia

Alexandre Jordao Batista, Mestre, CAp/PUC-RJ
Filipe Ceppas de Carvalho e Faria, Mestre, PUC-RJ

Sociologia

Angela Maria de Randolpho Paiva, Mestre, PUC-RJ
Maria Regina de Castro Rabelo de Carvalho, Mestre, UFRJ

História

Americo Oscar Guichard Freire, Doutor, CAp/UFRJ
Cinthia Monteiro Araujo, CAp/UFRJ
Fabio Garcez de Carvalho, CAp/UFRJ
Luiz Resnik, Doutor, UERJ
Marcia de Almeida Goncalves, Doutor, PUC-RJ

Geografia

Cesar Alvarez Campos de Oliveira, Mestre, CAP/UFRJ

Edson Soares Fialho, SEE

Irene de Barcelos Alves, CEFET-RJ

Paulo Livio Pereira Pinto, CAP/UFRJ

Secretaria

Lucia Helena Correa Manso, UFRJ

Projeto Gráfico

Orlando Bastos Mendes, UFRJ

Aline Santiago Ferreira, Duplo Design (Capa)

Marcelo Mazzini Coelho Teixeira, Duplo Design (Capa)