

TRIVIUM

Revista Eletrônica Multidisciplinar - UCP

v.2, n.1, jan./jun. 2011

EXPEDIENTE

Conforme resolução 14 2011

TRIVIUM – Revista Eletrônica Multidisciplinar
Revista semestral da Faculdade do Centro do Paraná, UCP
ISSN: 2179-5169

Diretora Geral da Faculdade do Centro do Paraná, UCP

Jane Silva

Presidente da Trivium

Paulo Alexandre Gaiotto

Vice Presidente

Danielle Ayres Silva

Equipe Editorial

Adrielle Andreia Inácio
Alex Paulus Ribeiro dos Santos
Edson Bellozo
Gisele Marolli
Glenn William Rodrigues Barbosa
Jane Silva
Luiz Carlos Prestes
Maria Cecília Antigo da Silva Crivelli
Suzana Bertolini

Conselho Científico:

Cristhiano K. Camargo -UNICENTRO
Edson Aires da Silva – UNIGUAÇU
Flávia Ribeiro Alves – FACED
Jayme Ayres da Silva – FATEC IVAI
Marilúcia dos Santos Domingos
Striquer – UENP Jacarezinho
Neusa Moro – Campo Real

Coordenação Operacional

Thiago Kovalski da Silva

Normalização

Anauzira Silveira de Rezende Kurita

Trivium é a uma publicação semestral da Faculdade do Centro do Paraná, UCP e tem como objetivo publicar artigos, resenhas e ensaios, tanto do público acadêmico interno, quanto da comunidade científica externa. Os trabalhos versam sobre assuntos pertinentes as áreas de Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Exatas e Tecnológicas.

Instrução para submissão em:

http://www.ucpparana.edu.br/institucional/revista/normas_trivium.pdf

Endereço para correspondência:

Av. Universitária, s/n. km 0.5 Linha Cantu.

CEP 85200-000 – Pitanga, PR -

Brasil Telefone: (42) 3646-5555

Site: www.ucpparana.edu.br

E-mail: trivium@ucpparana.edu.br

T841

TRIVIUM - REVISTA ELETRÔNICA MULTIDISCIPLINAR DA
FACULDADE DO CENTRO DO PARANÁ. – Pitanga: UCP,
v.2, n. 1, jan./jun. 2011.

Semestral

ISSN: 2179-5169

1. Periódico. I.Faculdades do Centro do Paraná, UCP. II. Título

SUMÁRIO

A PRESENÇA DO MITO NA LITERATURA INFANTIL DESDE AS TRADIÇÕES ORAIS ATÉ OS TEMPOS MODERNOS.	4
Maria Luciane Machado e Rafael Adelino Fortes	
A QUESTÃO DO NEGRO E A ASCENSÃO SOCIAL DA MULHER NEGRA NO BRASIL	15
Tatiani Maria Garcia de Almeida e Gilson Mezarobba	
ANALISE DA METODOLOGIA ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS	25
Nilson Pereira de Jesus e Rafael Adelino Fortes	
DA CONCEPÇÃO DE GÊNERO À CONCEPÇÃO DE PATERNIDADE: MUDANÇAS NO HOMEM DO SÉCULO XXI	36
J. Giraldi e F. Hashimoto	
DEBATE ACERCA DO ESTADO E DEMOCRACIA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO SOB A ÓTICA DE FLORESTAN FERNANDES.	49
Gilson Mezarobba	
O ESPORTE ENQUANTO CONTEÚDO ESCOLAR: SABERES E INTERVENÇÃO	62
M. J. Taques	
PREVENÇÃO UM ATO DE AMOR – CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE INFANTIL	77
C.S. Leal	
PROFESSOR, CADÊ O AMOR?	86
Danielle Ayres Silva	
THE “ENGLISHES”: AN APPROACH OF THE LEARNING OF ENGLISH LANGUAGE AS A GLOBAL LANGUAGE	93
Rafael Adelino Fortes e Mubarak Mohammad Salem	

A PRESENÇA DO MITO NA LITERATURA INFANTIL DESDE AS TRADIÇÕES ORAIS ATÉ OS TEMPOS MODERNOS.

Maria Luciane Machado¹

Rafael Adelino Fortes²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar diferentes versões do conto *Chapeuzinho Vermelho*, demonstrando as transformações que esse mito sofreu desde as tradições orais até versões mais recentes em poesia e filme. Considerando-se esse objetivo, o presente trabalho tem como suporte teórico estudos sócio-históricos sobre contos de fadas, em especial os trabalhos de Jack Zipes e de Sarah Bonner. Espera-se concluir que, embora, de acordo com ideologias de cada época, o mito se transforma, este persiste como forte expressão cultural, mesmo diante dos avanços tecnológicos contemporâneos. Analisando o mito podemos entender a realidade social de um povo, sua economia, seu sistema político, costumes e crenças, pois apesar da tecnologia avançada, a alma humana continua a mesma, ou seja, com necessidade de acreditar em deuses, em forças mágicas para poder explicar o que acontece na vida particular de cada um e ao mesmo tempo de todos em geral.

Palavras-chave: Mito. Contos de fada. Literatura. Filme.

1 INTRODUÇÃO

Em *Breaking the magic spell: radical theory of folk and fairy tales* (1977) Jack Zipes, utilizando-se de uma abordagem sócio-histórica, examina a história e a ideologia dos contos de fadas. Zipes observa que estes já existiam provavelmente desde o paleolítico. Os contos eram orais e cultivados pelas pessoas comuns para expressar o modo como percebiam a natureza, a ordem social, as aspirações, as necessidades e os valores. Assim, cada comunidade alterava os contos ‘originais’ de acordo com as suas necessidades.

Aproximadamente no final do século XVII, os contos passam da tradição oral para a literatura escrita. No Ocidente, o surgimento do conto de fadas na literatura escrita coincide com o declínio do feudalismo e com a formação da sociedade burguesa. Uma vez que o conto oral passou a ser interpretado e transmitido através do texto escrito, sua perspectiva original transforma-se. Não mais os contos eram resultado da

¹ Aluna de pós graduação lato sensu luciane13@hotmail.com

² Professor e coordenador da pós graduação em Ensino de Língua Inglesa. prof.rafaelfortes@hotmail.com

interação e da performance, mas produtos de uma perspectiva individual que criticava ou afirmava condições sociais existentes.

Nesse sentido, “Chapeuzinho Vermelho” torna-se um campo fértil para análise, uma vez que as várias versões desse conto ilustram como, com o decorrer dos tempos, ocorre a transformação e a persistência do mito. Considerando-se o exposto, este artigo tem como objetivo comparar versões de “Chapeuzinho Vermelho” desde o conto escrito por Perrault até as mais recentes versões, tais como, o poema homônimo escrito por Roald Dahl e a adaptação cinematográfica “Deu a louca na Chapeuzinho.”

2 DESENVOLVIMENTO:

2.1 A tradição oral

Na revista *Aventuras na História* (2005, p.55), Flavia Ribeiro observa que os contos orais eram caracterizados por extrema violência e libidinidade. Nas tradições orais Chapeuzinho Vermelho era descrita como sendo uma menina que não tinha medo de ousar e de ser seduzida pelo lobo. Ribeiro, assim descreve o comportamento dos dois personagens:

Ela [Chapeuzinho Vermelho] não usava seu capuz vermelho. E o lobo matava a vovó, enchia uma jarra com o seu sangue e fatiava sua carne. Quando a menina chegava, ele, já travestido, mandava que ela se servisse do vinho e da carne. Depois, pedia para ela se deitar nua com ele. A cada peça de roupas que tirava, Chapeuzinho perguntava o que fazer e o lobo respondia que era para jogar no fogo porque não iria precisar mais. E ela não perguntava sobre os olhos, orelhas ou nariz do algoz. Dizia, sim: “Ah, vovó, como você é peluda!”, ao que o lobo respondia: “É para me manter mais aquecida”. Citava ainda seus ombros largos e suas unhas compridas, em comentários sensuais, antes de dizer: “Ah vovó que dentes grandes você tem!”. E a história terminava com o lobo devorando a garota. Sem caçador para salvá-la, sem final feliz e sem medo de mexer com tabus.

Naquela época não havia distinção entre crianças e adultos. Os contos eram rústicos e escabrosos, não podendo, portanto ser considerados como conto de fadas. As crianças da época vestiam-se, trabalhavam e participavam do mundo familiar como adultos. A crueldade contida nos contos orais fazia parte da visão de mundo das pessoas

visto que era a pobreza e a morte que se esperava do século dezesseis pelos camponeses de classe baixa daquela época.

Ribeiro nos lembra também que a estrutura dos contos foi transformada, graças a Charles Perrault, os Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen que colheram e adaptaram as histórias contadas por camponesas criadas em comunidades de forte tradição oral. Eles não foram os primeiros a passar para o papel as histórias dos camponeses, mas foram os mais bem sucedidos em sua adaptação ao gosto da nobreza e das crianças. Segundo Ribeiro, “Perrault incluiu comentários sobre os costumes e a moda das elites em sua versão para dar uma cara nova à nação francesa, ou seja, a adaptação ao gosto do contador” (p.57).

2.2 A Versão de Perrault

De acordo com MENDES (1999, p.65) Perrault pertencia a uma família de classe alta que estavam sempre almejando lideranças e cargos importantes, como sugere a biografia do autor a seguir:

Perrault era de uma família de burgueses, que gravitava ao redor da nobreza à espera da oportunidade de comprar um cargo. Depois da morte de seu pai, Pierre, um dos irmãos de Perrault reúne o patrimônio familiar disponível e compra o cargo de coletor de finanças, nomeando o irmão caçula como assessor. Perrault era advogado, assim como seu irmão Jean, Nicolas era padre e Claude, médico e arquiteto. Para o padrão de família burguesa, só estava faltando o político, função na qual se iniciava Pierre Perrault. Após a morte da mãe, em 1657, os irmãos resolvem melhorar o aspecto da propriedade que possuíam em Viry-sur-Orge, herança materna, que se torna um elegante local de reuniões, ou seja, uma espécie de *lobby* político social. Graças ao emprego que lhe garantira o irmão, Charles Perrault se dedicou inteiramente à leitura e a composição de poemas. Ficava assim também assegurada a presença da família Perrault nos círculos literários. Na verdade, a presença nos salões literários garantia a oportunidade de manter relações sociais importantes, que lhe seriam úteis no momento necessário.

O universo familiar em que Perrault vivia influenciou muitos de seus contos, visto que ele pretendia agradar aos burgueses com possíveis interesses. Pretensão de cargos e nomeações viriam a garantir a presença da família Perrault na sociedade burguesa e nos círculos literários.

Perrault produz sua versão de “Chapeuzinho Vermelho” em 1697, num período em que o racionalismo começa a ‘iluminar’ o pensamento europeu. Já havia quase meio século que Descartes estabelecera que “o conhecimento da verdade funda-se na autonomia da razão.” (KUJAWSKI, 1969, p.143). Este pensamento racional deve ter influenciado a visão de Perrault. Pois em sua versão a menina não é salva por ninguém como nas outras versões onde ela e sua avó depois de devoradas pelo lobo ainda conseguem sobreviver. Assim sendo, ele com certeza poderia ter sido influenciado por esta idéia racionalista. “Chapeuzinho Vermelho é a única das histórias escolhidas para a coletânea de Perrault que não tem um final feliz, sendo a heroína vítima de um castigo sem perdão” (MENDES, 1999, p.94). “É pra te comer” - e dizendo estas palavras o lobo mau se jogou sobre a menina e a comeu” (PERRAULT , 1989, p. 256). É assim que termina o conto de Perrault sem chance de vida nenhuma a Chapeuzinho e sua avó, provocando assim um final trágico que consiste em amedrontar as crianças fazendo com que as mesmas pensem em suas ações não dando importância às fantasias mas sim, a realidade que as cercam. Em sua versão do conto, a menina ao desviar-se do caminho, contra as ordens de sua mãe, comete um ato de desobediência. Assim, não há lógica a não ser no final trágico em que a menina é devorada pelo lobo.

MENDES (1999, p.96), acredita que apesar da violência contida no conto, Perrault ao escrevê-lo não se ocupou das fontes primitivas que trazem o mito de Cronos devorando os filhos, que escaparam de seu estômago deixando pedras em seu lugar, e menos ainda da história latina de 1023 onde uma menina descoberta na companhia de lobos, usava um capuz vermelho. Mendes afirma que o capuz vermelho é criação do autor, não existindo em nenhuma das versões orais recolhidas pelos folcloristas e que embora haja algumas fontes escritas com tema semelhante ao conto Chapeuzinho Vermelho, os pesquisadores concordam que a versão de Perrault veio diretamente da tradição oral com adaptações feitas por ele para expressar sua própria maneira de escrever de acordo com a ordem social da época. Mesmo porque na versão de Perrault não aparece ninguém para salvar a Chapeuzinho e sua avó, e o lobo acaba impune na história.

O castigo da menina aponta para um problema de classificação do conto. Em *A psicanálise dos contos de fadas* (1986, p.203) Bruno Bettelheim comenta que “Perrault não pretendia que fosse um conto de fadas, mas uma história admonitória que ameaça deliberadamente a criança com seu final produtor de ansiedade”..., parece que os adultos preferem amedrontar as crianças para que elas se comportem bem do que avaliar suas ansiedades, como faz o conto de fadas.

O final trágico da versão de Perrault sugere que ela não é propriamente um conto de fadas, mas uma história moralista, cujo objetivo é expor um ensinamento moral que implica também no estabelecimento de um caráter patriarcal. Ao falar da condição da mulher nos contos de fada, MENDES (1999, p. 127) comenta sobre a descrição minuciosa da mulher pelos autores masculinos dos contos que quase sempre as endeusa de inocência, beleza e pudor. A escritora pergunta se: “estas palavras [que descrevem a mulher em seus contos] estariam tentando determinar o padrão da mulher ideal, linda e estúpida”. MENDES (Ibidem, p. 94) acredita que os textos elaborados segundo os ideais burgueses da época, poderiam transmitir conceitos morais e sociais sobre a condição feminina. Sobre isto ela se assim se manifesta:

Os prêmios e castigos para as boas e más ações são a base da moral ingênua que caracteriza as narrativas de origem popular. Por essa razão estão presentes em todos os contos de Perrault, mas em três deles, inclusive em Chapeuzinho Vermelho, as mulheres recebem prêmios e castigos especiais, que mostram o modo como o sexo feminino é manipulado na sociedade patriarcal.

Desse modo, premiando as comportadas e as bondosas que fazem jus ao padrão da sociedade e castigando as mais ousadas que não fazem parte da condição imposta pela época. Dessa maneira tais contos transmitem lições de moral para as mulheres e para as crianças. “O uso dos mitos e contos de fadas em todas as culturas, sempre teve o objetivo de preservar as bases morais e ideológicas da sociedade” (ibidem, p.110).

A ambiguidade da figura feminina fica bem explícita nas narrativas. Em todos os contos infantis é a figura feminina que causa o bem e também o mal. Mostram o resgate através da bondade e do amor e contrapondo-se a esses valores estão os prejuízos causados por ardis e traições e a violência não aparece de forma muito clara.

2.3 A versão dos Irmãos Grimm

Se por um lado, a versão de Perrault tem natureza admonitória e racional, a versão de Chapeuzinho Vermelho produzida pelos Irmãos Grimm em pleno período romântico alemão, coloca-se em contraste com a visão do culto frio da razão, do calculismo, apregoado pelo racionalismo cartesiano do período anterior. “Os Grimm recolheram diretamente da memória popular as antigas narrativas, lendas ou sagas germânicas, conservadas por tradição oral. Buscando encontrar as origens da realidade

histórica germânica, os pesquisadores encontraram a fantasia, o fantástico, o mítico em temas comuns da época medieval. Foi com os Irmãos Grimm que surgiu uma grande literatura infantil, capaz de encantar crianças de todo o mundo, criando uma fábula fantástica capaz de indicar limites da Razão Iluminista diante do tenebroso mundo da fantasia pré-moderna” (GONZAGA, 1985).

Assim, a versão de “Chapeuzinho Vermelho dos Grimm” possui características próprias do romantismo que defendia a idéia de que “os sentimentos guiam o modo de vida e estilos de pensar e agir comumente aproximados a gestos anticonvencionais” (CITELLI, 1986, p. 06). Chapeuzinho Vermelho dos Irmãos Grimm crê ingenuamente nas boas intenções do lobo e acredita piamente que ele é sua avó doente. No final da história, num lance característico do romantismo, Chapeuzinho é redimida e recebe uma segunda chance ao ser salva pelo caçador. Ao lobo, cuja barriga é aberta para de lá se retirar a vovozinha, cabe o merecido castigo. Nesta versão pode haver traços de histórias primitivas como, por exemplo, o mito de Cronos, uma vez que a adaptação dos Irmãos Grimm difere da versão de Perrault também em seu desfecho.

Nos contos escritos pelos irmãos Grimm, sempre há uma mensagem positiva que se pode tirar das aventuras dos heróis e do castigo dos vilões. As bruxas, monstros, lobos e dragões usados nas histórias serviam como um alerta para as crianças se afastarem de estranhos e obedecerem aos pais, por exemplo. As pessoas bondosas são premiadas e as maldosas são castigadas. Há predomínio de esperança e de confiança na vida. Os personagens lutam pelos seus ideais, na sua maioria de cunho humanitário. Assim, pode-se afirmar que “Chapeuzinho Vermelho” dos Grimm representa de fato o conto maravilhoso, que dá vazão à fantasia e às possibilidades que não se explicam por meio de raciocínio lógico. Traços de solidariedade e amor ao próximo são bastante visíveis nesta versão (GONZAGA, 1985).

Sobre esse aspecto, a revista *Fênix* assim se pronuncia:

Somente aquele que está preparado para perder a própria vida pode vencer no conto maravilhoso. A ação heróica exige sacrifício, maturidade, superação da dor e do sofrimento, persistência, coerência. O conto maravilhoso em última instância, sempre narra um renascimento. Ser “feliz para sempre” significa vencer a morte. E se a morte já é coisa séria o suficiente, vencê-la já é questão de competência mágica, determinada pela proximidade com o sagrado, ou seja, com uma coisa igualmente séria. É nesse sentido que o gênero “criado” pelos Grimm opõe-se ao de Perrault. Neste último nível de “racionalização” impõe a consciência do caráter trágico da vida. O conto de Perrault opta pelo final trágico revelando um anseio de

fidelidade às “possibilidades reais”. (MATA, Sergio da; MATA, Giulle V, 2006)

A despeito das diferenças entre as versões produzidas por Perrault e pelos Irmãos Grimm, ambas se assemelham no que diz respeito ao tratamento patriarcal que é dado à protagonista. Se na versão de Perrault, Chapeuzinho Vermelho é exemplarmente castigada, a versão dos Grimm revela comportamentos pré-estabelecidos para o homem e a mulher, conforme argumenta Rose Marie Muraro (1974, p.) em *A mulher na construção do mundo futuro*: “A mulher e o homem vão se comportar diante da sociedade da maneira como aprenderam em sua infância, fato que depende muito da educação que os pais dão aos filhos quando pequenos”. Chapeuzinho Vermelho na versão dos Irmãos Grimm era ingênua e frágil por ter sido educada para ser assim. O pensamento da época era de que o homem deveria ser forte e corajoso para proteger a mulher. Sendo assim, quem acaba salvando as duas na versão dos Grimm é um corajoso caçador que aparece no fim da história, o que é muito comum nos contos de fada, e não as duas por si sós. O prêmio que Chapeuzinho e sua avó recebem é a ajuda do caçador que acaba livrando as duas das garras do lobo. Este desfecho faz com que a imaginação tome conta da história e o mundo de sonhos onde tudo é possível ocorra contrapondo-se à realidade.

2.4 A versão de Roald Dahl

Nas duas versões analisadas acima, Chapeuzinho Vermelho sofre transformações e permite interpretações diferentes. No entanto as sucessivas interpretações ressaltam a relevância do conto que se mantém reconhecível pelo uso repetido de determinadas palavras, tais como, o chapeuzinho vermelho e o lobo. A versão do conto em forma de poesia ilustra muito bem essa transformação e persistência do mito. Em *Little Red Riding Hood and the Wolf* (1982), Roald Dahl, apresenta a história de uma maneira bem diferente. O lobo devora a vovó. Ao chegar, Chapeuzinho diz: “Que orelhas grandes você tem”, “Que olhos grandes”, “Que adorável casaco de peles”. O lobo argumenta que ela errou a fala e deveria dizer: “Que dentes grandes você tem” e não “que lindo casaco de peles”. Mas, depois compara a menina com a avó e imagina que Chapeuzinho seja como um caviar comparado a ela. Não importa o que ela disse sobre o casaco que irá comê-la do mesmo jeito. Chapeuzinho tem uma arma

escondida e atira no lobo, que morre. Poucas semanas depois Chapéuzinho aparece com um casaco de peles que tirou do lobo.

Este poema é bem humorado e não possui uma moral semelhante às versões anteriores. O lobo é ‘desvestido’ literalmente de sua aparência amedrontadora. Ele é, desde o princípio, ridicularizado. Seu apelido, Wolfie, denota certa ironia e o torna tolo. Em oposição, está Chapeuzinho Vermelho que parece responder às críticas feministas que pesam sobre as versões anteriores. A menina é, sobretudo, esperta. Portadora de uma arma, ela é a figura ameaçadora – para o lobo, é claro. No final do conto, a despeito do tom humorístico, o que vemos é a personagem ‘desvestida’ de sua habitual capinha vermelha e conseqüentemente, de sua ingenuidade. O casaco de peles que ela veste é sugestivo, portanto, de que a inocente menina, finalmente se transforma em mulher ousada e, acima de tudo, fútil.

2.5 A versão em filme

Em “Visualising Little Red Riding Hood” (2003), Sarah Bonner, observa que nos últimos anos artistas contemporâneos têm se apropriado e re-inventado os contos de fadas tradicionais, subvertendo e interrogando sentidos e idéias, em especial com relação à identidade racial e aos papéis dos sexos. Bonner observa também que, especialmente no século vinte, desenvolveu-se o conto de fadas visual, devido aos avanços em tecnologias de filme e animação. O filme “Deu a louca na Chapeuzinho” subverte as versões anteriores. Em primeiro lugar, a animação engloba diversos gêneros literários, tais como: conto, musical, histórias de detetive e mistério, romance e aventura. A vozinha e todos os personagens são mais modernos e a trama é mais divertida. No filme há traços da história original, apesar do contexto ser totalmente diferente, podemos perceber características comuns as versões orais e escritas simplesmente pela presença da vovó, do lobo, da floresta e do capuz vermelho da menina. No filme, Chapeuzinho quer ser livre, sair da floresta, conhecer lugares diferentes. Enfim, ela quer viver aventuras. A história toda do filme se resume em achar um culpado para o sumiço das receitas de doces da floresta. Todos são investigados, a Chapéuzinho, a Vovó, o Lobo e um ator que se dizia Lenhador. No decorrer do filme todos contam suas versões e o inspetor Pirueta que é um sapo, descobre quem é o ladrão das receitas, é um coelho aparentemente inocente que aparece nas versões de todos os suspeitos. No final o inspetor Pirueta convida a todos os ex-suspeitos para trabalharem com ele e todos aceitam, realizando assim seus sonhos, um final feliz para todos

inclusive para o lobo, que nesta trama não é o vilão da história como aparenta no início do filme.

O filme aponta para algumas questões bastante atuais. Por exemplo, ao propor diversas versões para o crime ocorrido na floresta, o filme é sugestivo do pensamento contemporâneo que desacredita versões totalizantes da história. Não há propriamente uma versão definitiva dos fatos. O filme também desestabiliza noções de certeza, de definição, de identidade, uma vez que nada é o que aparenta ser: o vilão não é mais o lobo, mas um ‘inocente’ coelho. A animação nos mostra, portanto, uma descrença nas aparências. E a moral da história sugere que ‘as aparências enganam’, e nos leva a refletir que por trás da ‘pele de cordeiro’ pode haver um ser maligno, cheio de truques e armadilhas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mito se transforma com o decorrer dos tempos e adquire outras conotações. No entanto, desde a versão de Perrault até a versão mais moderna em filme, mostram que mesmo transformado, o mito ainda é significativo, pois desperta o interesse mesmo em uma sociedade moderna como a nossa. O mito tem como finalidade acomodar e tranquilizar o Homem, que vive num mundo inseguro, assustador e muitas vezes hostil. Finalidade também na confiança de que, através das ações mágicas o mundo natural irá ter equilíbrio e irá auxiliar as pessoas. Nota-se também que em todas as versões há tratamentos diferentes dados a mulher. Este tratamento corresponde à visão que cada autor e época demonstraram ter da figura feminina. Na maioria das versões foram apresentadas descrições da mulher submissa, paciente, bondosa e ingênua, que só se salvava graças à ajuda de um personagem masculino que geralmente aparecia como um herói quase no fim da trama, o que é uma das características dos contos de fadas. Perrault em sua versão parece colocar a mulher como pecadora ao descrever Chapeuzinho como se esta estivesse se insinuando para o lobo. Na versão dos Irmãos Grimm eles a descrevem como sendo ingênua e frágil, no momento em que ela não reconhece o lobo disfarçado de vovozinha e quando conta para ele o caminho mais perto para chegar à casa de sua avó. No poema “Little Red Riding Hood and the Wolf”, de Roald Dahl, o autor descreve Chapeuzinho como sendo uma mulher fútil que se preocupa apenas com a aparência e com o luxo, quando ela aparece vestida com o casaco de peles que tirou do lobo. Já na versão fílmica, o autor prefere descrever a

mulher moderna. A vovozinha recusa-se a aceitar limites da idade, pratica esportes radicais, gosta de correr perigos e viver aventuras. Chapeuzinho trabalha, anda sozinha pela floresta, também deseja viver aventuras e não é nada ingênua.

Como podemos observar o mito tem se transformado de uma maneira bem radical, cada autor o escreveu de acordo com suas ideologias e pensamentos da época. A moral da história não é mais a mesma. Dessa forma, essas diversas versões nos revelam o quanto a história de Chapeuzinho Vermelho está enraizada em nosso inconsciente cultural e como a literatura tradicional é transformada e subvertida também pelas formas visuais do conto.

ABSTRACT

This article aims to analyze different visions of Little Red riding hood tale, showing the changes that this myth has suffered from oral traditions to newer versions in poetry and film. Considering this goal, this work is supported by theoretical studies on the socio-historical fairy tales, especially the works of Jack Zipes and Sarah Bonner. It is expected to conclude that although, according to the ideologies of each period, the myth turns, this remains a strong cultural expression, even in the face of contemporary technological advances. Analyzing the myth can we understand the social reality of a people, its economy, its political system, customs and beliefs, because despite the advanced technology, the human soul remains the same, ie need to believe in gods, magical forces to able to explain what happens in the private lives of each and all at the same time in general.

Keywords: Myth. Fairy tales. Literature. Films

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986

BONNER, Sara. **Visualising Little Red Riding Hood**. Disponível em: <<http://www.ucl.ac.uk/english/graduate/issue/2/sarah.htm>>. Acesso em 19 de out. de 2007.

CITELLI, Adilson. **Romantismo**. São Paulo: Ática, 1986.

DEU a louca na Chapeuzinho. Produção de Todd Edwards ; Tony Leech. E.U.A: Europa filmes, 2006 1 DVD (80 min), color, dublado, Port.

GONZAGA, Sergius. **Manual de Literatura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 37-82, cap. III. Disponível em: <www.wikipedia.com.br/romantismo>. Acesso em 16 de out.2007.

GRIMM, Irmãos. **Contos de Fadas**. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

MATA, Sergio da; MATA, Giulle V. Os Irmãos Grimm entre romantismo, historicismo e folclorística. **Revista Fênix**, 2006. v. 3, n. 2. Disponível em: <www.revistafenix.pro.br>. Acesso em 19 de out.2007.

MENDES, Mariza B.T. **Em busca dos contos perdidos: O significado das funções femininas nos contos de Perrault**. São Paulo: Unesp, 1999.

MURARO, Rose Marie. **A mulher na construção do mundo futuro**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1971.

PERRAULT, Charles. **Contos de Perrault**. 4. ed. Belo Horizonte: Villa Rica.

RIBEIRO, Flávia. Quem tem medo do Lobo Mau? **Revista Aventuras na História**. São Paulo: Abril, n.25, set.2005.

ZIPES, Jack. **Breaking the magic spell: radical theory of folk and fairy tales**. New York: Routledge, 1979.

DAHL, Roald. **Poetry: Little Red Riding Hood and the Wolf**. England: Oxford, 1982.

A Questão do Negro e a Ascensão Social da Mulher Negra no Brasil

Tatiani Maria Garcia de Almeida¹
Gilson Mezarobba²

RESUMO

As reflexões deste artigo concentram-se na análise das condições do negro no Brasil, principalmente no que diz respeito à condição da mulher negra. Pondera-se sobre a trajetória dos negros no nosso país, desde a escravidão até a certa “ascensão social” da mulher negra na atualidade. Procurando, também, entender a questão do racismo e da segregação da mulher negra devido a sua condição de gênero e de raça.

Palavras-chave: Mulher Negra. Racismo. Preconceito. Segregação. Ascensão social.

1 Introdução

Ao refletir sobre a questão da “ascensão social” da mulher negra no Brasil, faz-se necessário pensar na trajetória do negro na história do nosso país. O negro³ é pensado como o “outro”, aquele que está à margem da sociedade e do mundo do trabalho, sua participação na construção desse país é desconsiderada. No livro *Cultura e Opulência do Brasil*, publicado em 1711, o jesuíta André João Antonil escreveu que os escravos são as mãos e os pés do senhor de engenho. No Brasil, prossegue ele mais a diante, costumam dizer que para o escravo são necessários três P, a saber: pau, pão e pano, ou seja, para continuar trabalhando bastariam ao cativo castigos físicos, comida escassa e alguma roupa.

As palavras de Antonil (1982) ilustram a situação dos africanos enviados ao Brasil a partir das primeiras décadas do século XVI. Ao longo dos quase quatro séculos que durou a escravidão em território brasileiro, o negro era sinônimo de escravo e encarado como mercadoria. Como propriedade do senhor, ele podia ser vendido, alugado, hipotecado ou emprestado. Seus filhos já nasciam escravos e eram obrigados a trabalhar para seu senhor desde tenra idade.

¹ Aluna regular do Mestrado em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em História pela Universidade Estadual do Centro Oeste – Guarapuava (UNICENTRO) e acadêmica do Curso de Bacharel em Direito da Faculdade UCP – Pitanga/PR.

² Professor Graduado em Filosofia pela PUC/PR e Mestre em Ciências Sociais/UEL.

³ Entende-se por negros a soma de pretos e pardos, categorias utilizadas pelo IBGE.

A escravidão marcou a sociedade brasileira atual. Os negros e os mulatos, que descendem dos antigos escravos, são a maioria dos pobres. Os sentimentos racistas e a discriminação contra a população negra continuam existindo no Brasil. A ascensão social para o negro ainda é muito complexa devido ao racismo e para a mulher negra essa situação é ainda mais difícil, pois esta sofre preconceito tanto por ser mulher quanto por ser negra.

Ademais, quando se fala em ascensão social aponta-se para a questão teórica das classes sociais. Nesse sentido, para Karl Marx (1998) a questão estaria relacionada aos meios de produção, quem os detém e que não os detém, enquanto que para Weber (1977), a propriedade privada dos meios de produção era apenas uma das diversas bases para a desigualdade; status, honra e prestígio constituem uma outra base, como o poder e a política. Assim, a desigualdade para Weber (1977), não está somente relacionada a quem detém os meios de produção, mas ela é parte de um processo multidimensional de diferenças e hierarquias – como parte de uma classe privilegiada (econômica), um grupo de status (prestígio e honra) e um partido poder.

Dessa maneira, entende-se como status o lugar ou posição que a pessoa ocupa na estrutura social, de acordo com o julgamento coletivo ou consenso de opinião do grupo. Portanto, o status é a posição em função dos valores sociais correntes na sociedade.

Além disso, faz-se necessário também entender os conceitos de raça, preconceito e racismo. Após o término da Segunda Guerra Mundial o termo raça passou a remeter aos horrores do nazismo. Segundo Guimarães (2003), nos anos 1950, no Brasil, a palavra de ordem que encontramos ainda era a seguinte: Somos todos brasileiros e por um acidente temos diferentes cores; cor não é uma coisa importante; “raça”, então, nem se fala, esta não existe, quem fala em raça é racista. Basicamente o que ocorria é que havia nesta época também a idéia de democracia racial. Segundo Guimarães (2003), na perspectiva de democracia racial, raças não existem e a cor é um acidente, algo totalmente natural, mas não importante, pois o que prevalece é o Brasil como Estado e como nação.

No entanto, Florestan Fernandes em sua obra *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, de 1965, elaborou uma crítica ao mito da democracia racial. Para ele, essa democracia racial seria apenas um discurso de dominação política, seria usado apenas para desmobilizar a comunidade negra; como um discurso de dominação, seria puramente simbólico, sua outra face seria justamente o preconceito racial e a discriminação sistemática dos negros (GUIMARÃES, 2003, p. 102).

Porém, é apenas a partir dos anos de 1978, que surgirá um novo ator político, o Movimento Negro Unificado, que irá contestar efetivamente este discurso, ainda que a crítica ao mito da democracia racial tenha sido realizada na década de 1960 a repressão política impediu qualquer reação organizada. Desse modo, voltou-se a utilizar o conceito de raça, pois se entendeu que não adianta eliminar a palavra raça do vocabulário enquanto que o racismo continuava existindo. Dessa forma, devemos pensar o conceito de raça do ponto de vista sociológico, não há raça, há somente a raça humana, mas o que existe de fato é uma raçalização. Nesta perspectiva o que realmente existe é uma construção social.

Quanto ao preconceito, em termos gerais, segundo Johnson (1997), é a teoria da desigualdade racial, entre outras formas, e a discriminação é a sua prática. Ou ainda, como sugere Wieviorka (2007), uma primeira forma elementar do racismo é dada pelo preconceito. Segundo ele, o racismo, na verdade, repousa nas representações do outro que valorizam o *ingroup* (grupo de pertinência), em detrimento do *outgroup* (grupo do outro), amplificam as diferenças e desembocam em estereótipos suscetíveis de alimentar ou justificar atitudes discriminatórias. Além disso, os preconceitos podem preexistir a toda eventual experiência concreta partilhada com o outro e não se transcrevem necessariamente em atos. Ou seja, o racismo consiste em caracterizar um ser humano por seus atributos naturais ou morais e inferiorizar o outro devido a esses atributos.

2 A Trajetória do Negro no Brasil

A retirada dos africanos de seu continente era, para as justificativas que se elaboraram, sobretudo no século XVII, um milagre da providência divina. A África era tida como o lugar do pecado, das trevas e da infidelidade. Segundo a Bíblia a região estaria ligada a duas maldições, ambas posteriores ao pecado original. Os negros, segundo essa interpretação, seriam descendentes de Caim, aquele que por inveja matou seu irmão Abel, e traziam na pele a cor negra, marca do sinal imposto por Deus, ou então, membros da geração de Cam, filho de Noé, que desonrou seu pai e por isso foi condenado, juntamente com seus filhos, à escravidão (CAMPOS; MIRANDA, 2005).

Pela travessia atlântica e pelo batismo, o escravo era trazido à fé e, assim, o que poderia ser entendido como injustiça, nessa perspectiva acabava sendo entendido como uma graça.

Com exceção de alguns religiosos e teólogos indignados com a comercialização de seres humanos, a maior parte dos clérigos de todas as ordens não só aceitavam como estimulavam e justificavam a escravidão africana. Muitos deles participaram diretamente do apresamento e da venda de negros na costa africana, de onde estes eram enviados para vários pontos da América.

A América seria o lugar da purgação dos pecados bíblicos atribuídos aos africanos. Mais uma vez, pelo trabalho e sofrimento, os impuros ficariam limpos e poderiam, depois de mortos, entrarem no reino de Deus. Nas palavras de Vieira (1998), em suas vidas na Colônia tinham os escravos o seu purgatório.

As atividades açucareiras também reforçavam a imagem de colônia-purgatório. O melaço da cana de açúcar era purgado de suas impurezas nas casas de purgar ao mesmo tempo em que os pecados que eram atribuídos aos escravos eram eliminados com os terríveis ofícios da terra (CAMPOS; MIRANDA, 2005). No entanto, os castigos impostos aos escravos ultrapassavam em muitos aqueles imaginados no purgatório. O engenho assemelhava-se mais, na verdade, ao inferno. Assim, no Brasil, justificou-se a escravidão principalmente através de princípios teológicos.

Além do trabalho nas lavouras, havia muitos escravos nas cidades. Uns se dedicavam ao serviço doméstico: limpar a casa, cozinhar, cuidar dos cavalos, trazer água da rua (chafarizes). Outros eram utilizados pelo governo nas obras públicas: construir prédios, calçar as ruas com pedras, botar azeite nos lampiões dos postes de iluminação, levar os barris cheios de excrementos humanos para jogá-los no mar⁴. Os escravos também ajudavam no trabalho de ferreiros, carpinteiros, açougueiros, etc. Uma das figuras interessantes da cidade era o escravo de ganho, como por exemplo, algumas escravas que faziam e vendiam doces e bolinhos na rua, mas na verdade o dinheiro que recebiam era de seu dono, também era possível alugar escravos para fazer alguns serviços, bem como para transportar móveis de uma casa para outra (SCHMIDT, 2007).

Dessa forma, durante quase quatro séculos a sociedade brasileira foi construída pelo trabalho do negro, e com a “libertação” estes foram colocados à margem. Apesar da luta pela abolição, a situação social dos negros após sua conquista continuou extremamente difícil. Poucos tinham dinheiro para trabalhar por conta própria ou condições de obter um emprego melhor; tampouco recebiam ajuda do governo. Muitos continuaram nas mesmas fazendas em que trabalharam como escravos, e não eram

⁴ Esses escravos que carregavam os barris com excrementos humanos eram denominados de tigres, pois ao carregá-los a urina escorria em suas costas, geralmente nuas, e devido a uréia contida na urina a pele negra ficava listrada de branca como um tigre.

tratados como cidadãos livres. O governo brasileiro gastou milhões de dólares com os imigrantes e nenhuma quantia com os negros. Com a República o voto foi proibido aos negros e analfabetos, sendo que a maioria dos negros eram analfabetos (ANDREWS, 1998).

Posteriormente, não foi permitido ao homem negro ingressar no mercado de trabalho. Segundo Queiroz (1978), as grandes cidades brasileiras foram submetidas a um processo marcante de ‘aburguesamento’ no decorrer do século XIX. Os antigos escravos não apresentando as características requeridas para se adaptarem às exigências urbanas novas, ligadas principalmente à expansão da administração pública, dos serviços, do comércio, foram rejeitados para uma camada social inferior à dos imigrantes brancos; dificilmente podia entrar em concorrência com estes no mercado de trabalho urbano, para o qual não estavam preparados do ponto de vista da instrução e de conhecimentos gerais.

No caso da mulher negra, esta continuou a servir a casa dos patrões brancos como empregadas domésticas, babás e concubinas. À mulher restou o pesado fardo de manutenção do companheiro, quando tinha, e dos filhos.

Somente após 1945, segundo Fernandes (1972), a sociedade se torna um pouco mais tolerante em relação à mão-de-obra do negro. Isso se deve ao constante crescimento econômico. Mas, ainda diante da necessidade do trabalho do negro, este ocupou sempre os postos menos privilegiados.

Diante da posição social ocupada pelo negro sempre lhe foi atribuída a responsabilidade, não se considerando a estrutura social e internalizando-se a idéia de que se o negro não venceu é por que este não tem capacidade. Essa idéia nasceu basicamente do racismo científico, difundidas a partir do século XVIII e no século seguinte, que segundo Wieviorka (2007), propõe uma pretensa demonstração da existência de “raças”, cujas características biológicas ou físicas corresponderiam às capacidades psicológicas e intelectuais, ao mesmo tempo coletivas e válidas para cada indivíduo. Desse modo:

Esse racismo está carregado de um determinismo que, em certos casos, pretende explicar não apenas os atributos de cada membro de uma suposta raça, mas também o funcionamento das sociedades ou das comunidades constituídas de tal ou tal raça [...] Além disso, o racismo científico é claramente uma ideologia na qual está afirmada a superioridade cultural indiscutível da raça branca, já que a civilização está associada aos brancos e a seus atributos físicos, enquanto a barbárie ou a selvageria é associada às outras raças (WIEVIORKA, 2007, p. 24).

O “racismo científico” serviu como instrumento de justificação do imperialismo europeu na África e na Ásia, contornando o princípio iluminista de que os seres humanos nascem livres e iguais. A genética desmoralizou o “racismo científico”, provando que a espécie humana não se divide em raças. Raça é uma construção enquanto discurso social.

Assim, antes de pensar em culpar o próprio indivíduo, devemos pensar na própria estrutura social, os negros geralmente frequentam escolas de pior qualidade, mal equipadas na periferia, onde se concentra a maioria da população pobre e negra, sem contar que o aluno negro encontra muitas vezes, em sua trajetória educacional, uma escola hostil que o desrespeita enquanto ser humano e reproduz os estigmas, fazendo com que este sinta baixa autoestima inculcando a idéia de inferioridade e, além disso, também pode ocorrer a desistência escolar.

3 A Mulher Negra

Ao realizar uma breve análise sobre a trajetória do negro no Brasil, podemos notar que este sempre foi vítima de preconceito e racismo. No entanto, a situação da mulher negra é muito mais complexa, pois esta é duplamente estigmatizada: pela sua condição de mulher e pela questão racial.

A sua inserção no mundo do trabalho é muito mais difícil que no caso do homem negro, ela teria como possíveis concorrentes à vaga de emprego o homem branco, a mulher branca e o homem negro. Normalmente, a mulher negra é sempre preterível em relação aos seus concorrentes em uma vaga de emprego.

O autor Thales de Azevedo (1955) estudou o casamento como fonte de mobilidade social, ele afirma que o casamento inter-racial é um canal de acesso e de integração dos indivíduos escuros nas classes altas, sendo raros os casamentos entre os indivíduos dos extremos das classes sociais. Mas é o homem escuro que tem maiores possibilidades de efetivar a união com uma mulher mais clara; o contrário ocorre em menor proporção.

O processo de uniões inter-raciais remete ao período da colonização brasileira quando, na ausência de mulheres brancas, os homens portugueses “desposavam” as nativas e as escravas africanas iniciando o processo de mestiçagem. Os contatos sexuais não ocorrem motivados pela existência de uma política nacional ou de um aspecto

específico da sociedade emergente, mas, como resultado do desequilíbrio entre os grupos dominante e dominado, com o predomínio de homens (HASENBALG, 1992, p. 67).

Segundo Azevedo (1955) não basta apenas que o homem negro queira casar-se com uma mulher de cor clara para conseguir isto ele deve possuir um status social superior e então ser aceito no grupo branco. Quando o indivíduo escuro, no caso o homem, possui status superior, como educação, habilidade profissional, riqueza, boas maneiras, etc. ele passa a ser aceito no grupo branco (PIERSON, 1945). Esse elemento é suficiente para Pierson afirmar que as desigualdades existentes são referentes à classe. Mas não deixa de lembrar que apenas pelo fato de possuir uma cor escura o indivíduo é catalogado como possuidor de status inferior.

Sendo o branco o beneficiado, é a mulher branca a detentora da vantagem, na maioria dos casos, visto que a proporção de homens escuros casados com brancas ou claras é maior que o contrário. As mulheres brancas quando se casam com homens mais escuros possuem, geralmente, status inferior ao do marido.

A desvantagem fica sempre com o mais frágil socialmente; a mais desfavorecida é a mulher com fenótipo mais escuro, pois que, quando as mulheres brancas ou claras casam-se com homens escuros elas são as beneficiadas (PIERSON, 1945). Estudos mais recentes mostram que faltam parceiros para as mulheres negras. Enquanto o homem escuro busca ascensão social na união com a esposa branca, a mulher negra vê o seu contingente de parceiros reduzido (BERQUÓ, 1987).

Ainda, Azevedo (1966) afirma ainda que o ingresso do homem escuro, possuidor de status social elevado, é mais bem aceito, no grupo branco do que o contrário, pois o escuro começa a fazer parte da família da esposa branca, ele é absorvido sempre no caso de ser membro de classe alta. O casamento torna o homem escuro “branco socialmente”.

Aqui a desvantagem para a mulher escura é duplamente observada. Primeiro, perde seus parceiros para a mulher branca e ainda é desvalorizada em seu próprio grupo quando o seu parceiro “natural” a inferioriza em relação à mulher branca, sendo também hostilizada pelo grupo oposto quando tenta realizar a união com um parceiro branco (SILVA, 1999).

A preferência do homem escuro pela mulher branca está presente em todos os estudos de pesquisadores que analisam o casamento inter-racial. Azevedo (1955) em pesquisa, realizada na Bahia, sobre o casamento, revela que em 43% dos casais o homem é mais escuro que a mulher, em 22% ocorreu o contrário e em 34% os cônjuges

possuem a mesma cor. A questão se torna preocupante à medida que as mulheres negras, que ocupam o último lugar na concorrência pelo parceiro pretendido, mantêm-se praticamente nessa posição, no decorrer dos anos, sofrendo poucas mudanças.

4 Considerações Finais

Dessa forma, podemos concluir que os sentimentos racistas e a discriminação contra a população negra continuam existindo no Brasil. Ademais, segundo os estudos a mulher negra sofre o preconceito racial de forma mais pungente. A trajetória de vida das mulheres negras graduadas que ocupam uma posição de destaque na sociedade mostra que elas continuam sendo discriminadas, mesmo quando possuem poder aquisitivo compatível com a classe média ou alta dominante (SILVA, 1999). Essa discriminação ocorre tanto na sua vida profissional quanto na sua vida afetiva, como podemos notar pelos estudos do próprio Thales de Azevedo. Para a mulher negra, podemos constatar que não há ascensão social e sim ascensão econômica, porque por mais que esta obtenha sucesso na sua vida profissional e, conseqüentemente, na sua vida econômica, ela nunca será totalmente reconhecida e sobre ela pesará da mesma forma o preconceito racial.

Desse modo, atualmente não podemos compreender a questão da discriminação racial através da questão econômica, pois mesmo quando o negro consegue ascensão social ainda assim este é discriminado.

Mais de um século depois da abolição da escravatura no Brasil, ainda pesa para os negros e seus descendentes a herança de mais de trezentos anos de escravidão. Estatísticas recentes mostram que, apesar das conquistas, são eles os mais atingidos pelo problema da miséria, da fome, da falta de assistência à saúde e muitos recebem salários baixos. Sem dúvida, a questão do preconceito racial é uma herança cruel do período da escravidão e mostra que o passado morto ainda pesa para os vivos do presente.

ABSTRACT

The reflections in this article focus on the analysis of the conditions of blacks in Brazil, especially with regard to the condition of black women. Ponder is about the history of blacks in our country, from slavery to the right "social mobility" of black women today. Also attempting to understand the issue of racism and segregation of black women because of their gender and race.

Keyword: Black Women. Racism. Prejudice. Segregation. Upward mobility

REFERÊNCIAS

ANDREWS, George R. **Negros e brancos em São Paulo 1888 - 1988**. São Paulo: Edusc, 1998.

ANTONIL, André João. **Cultura e Opulência do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982.

AZEVEDO, Thales de. **As Elites de Cor: um estudo de ascensão social**. São Paulo: Ed. Nacional, 1995.

_____. **Cultura e Situação Racial no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

BERQUÓ, Elza S. **Nupcialidade da População Negra**. Campinas: Unicamp, 1987.

CAMPOS, Flávio de; MIRANDA, Renan G. **A Escrita da História**. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

DIWAN, Pietra. **Raça Pura: Uma História da Eugenia no Brasil e no Mundo**. São Paulo: Contexto, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Ática, 1978.

_____. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo: Difusão Européia, 1972.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Como Trabalhar com Raça em Sociologia**.
HASENBALG, C. e SILVA, N. do V. **Estrutura Social, Mobilidade e Raça**. Rio de Janeiro: Iuperj, 1988.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

Educação e Pesquisa, São Paulo: v. 29, n. 01, p. 93-107, jan./jun. 2003.

MARX, Karl; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

PIERSON, Donald. **Branços e Pretos na Bahia: estudo de contato racial**. São Paulo, Nacional, 1945.

SILVA, Maria Nilza. **A Mulher Negra: O Preço de uma Trajetória de Sucesso**. Dissertação de Mestrado, 1999.

SCHIMIDT, Mário. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2007.

VIEIRA, Antônio. **Sermão do Espírito Santo**. Sermões. Erechim, RS: EDELBRA, v. 5, 1998.

WEBER, Max. Classe, Status, Partido. In: VVAA (Org.). **Estrutura de Classes e Estratificação Social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

WIEVIORKA, Michel. **O Racismo, Uma Introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ANALISE DA METODOLOGIA ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS

Nilson Pereira de Jesus¹
Rafael Adelino Fortes²

RESUMO

Este artigo tem como intuito conhecer a eficácia da metodologia utilizada nas escolas públicas estaduais, no desenvolvimento das aulas de língua inglesa, analisando se a mesma é eficaz no seu objetivo, com o uso dos atuais métodos de ensino. O aluno esta se adaptando ao material selecionado pelo educador, ou o trabalho desenvolvido pelo educador esta sendo é meramente um passa-tempo em sala de aula. Discorremos ainda os diversos meio utilizados para desenvolver o ensino-aprendizagem da língua estrangeira utilizados nas escolas públicas, esta sendo alvo de analise por parte dos pesquisadores da área de metodologia de ensino, pois estão preocupados com a ineficácia dos métodos, seja ele na leitura ou escrita da Língua Estrangeira Moderna. Temos como referencial, os dados dispostos pela revista eletrônica, a qual menciona que a maioria dos alunos no concernente a língua estrangeira não tem interesse ou não quer estudar. Com esses dados podemos avaliar que a atual forma e estratégia para se obter o resultado quanto à aprendizagem de uma língua estrangeira esta apática ou completamente nula, pois não esta conseguindo os resultados almejados. Para tanto podemos ainda expor como fator principal para a não obtenção das metas, o processo utilizado pelo educador na interação do processo sócio-educacional, ou a não atualização dos temas colocados a disposição do educando, sendo estes totalmente fora do contexto atual dos educandos. Claro que, aprender uma língua estrangeira moderna é direito de todos os alunos, conforme disposta na Lei de Diretrizes e Base, mas para isso precisamos repensar na metodologia utilizada para se conseguir atingir tais objetivos, pois na atual realidade tecnológica em que vivemos os jovens estão a vários passos na frente dos métodos utilizados, estando eles obsoletos e desinteressantes.

Palavras-chave: Métodos. Ensino. Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

O quadro de ensino atual demonstra que, geralmente, a escola não tem alcançado o ensino eficaz de língua inglesa. Tal pensamento é compartilhado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de

¹ Aluno de pós graduação *latu sensu* em Ensino de Língua inglesa. njpereirap@hotmail.com

² Professor e coordenador do curso de Pós Graduação em Ensino de Língua Inglesa
prof.rafaelfortes@hotmail.com

cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer. (PCN's, 1998: 19)

O ensino de Inglês nas escolas está distante de ser o que a própria LDB trata e isto se deve a uma prática falha do professor universitário em transmitir metodologias ineficientes a um grupo de alunos que por sua vez, como professores, a passam adiante a vivenciando com seus alunos.

No entanto, há alunos que obtém um resultado aceitável, através de professores que conduzem o processo de ensino e aprendizagem adequadamente em universidades, possibilitando o alcance de bons resultados. Acredita-se que a escolha dos métodos para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa é de grande importância para a obtenção de resultados positivos, opinião compartilhada por Almeida Filho, Do ponto de vista da Lingüística Aplicada, temos como desejável a crescente explicitação pelos professores da sua abordagem de ensinar.

Professores cujas abordagens permanecem desconhecidas por quem as pratica podem até ser professores bem-sucedidos, mas são mestres mágicos ou dogmáticos cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo fracasso não podemos tratar profissionalmente. (ALMEIDA FILHO, 2002: 18)

Esta pesquisa objetiva identificar qual é o bom professor universitário de língua inglesa por meio de depoimentos de seus próprios alunos, analisar suas práticas, respaldadas por escolhas de métodos, a fim de oferecer sugestões que terão grande relevância no presente contexto do ensino de língua inglesa.

2 AS METODOLOGIAS USADAS PELOS PROFESSORES

2.1 A metodologia tradicional (MT)

A abordagem tradicional, também chamada de gramática-tradução, historicamente, a primeira e mais antiga metodologia servia para ensinar as línguas clássicas como grego e latim. “É a concepção de ensino do latim; língua morta, considerado como disciplina mental, necessária à formação do espírito que vai servir de modelo ao ensino das línguas vivas” (Germain, 1993). Os objetivos desta metodologia que vigorou, exclusiva, até o início do século XX, era o de transmitir um conhecimento sobre a língua, permitindo o acesso a textos literários e a um domínio da gramática normativa.

Propunha-se a tradução e a versão como base de compreensão da língua em estudo. O dicionário e o livro de gramática eram, portanto, instrumentos úteis de trabalho.

“A aprendizagem da língua estrangeira era vista como uma atividade intelectual em que o aprendiz deveria aprender e memorizar as regras e os exemplos, com o propósito de dominar a morfologia e a sintaxe” (ibid.). Os alunos recebiam e elaboravam listas exaustivas de vocabulário. As atividades propostas tratavam de exercícios de aplicação das regras de gramática, ditados, tradução e versão. A relação professor/aluno era vertical, ou seja, ele representava a autoridade no grupo/classe, pois detinha o saber. Pouca iniciativa era atribuída ao aluno; a interação professor/aluno era praticamente inexistente. O controle da aprendizagem era, geralmente, rígido e não era permitido errar.

2.2 A metodologia direta (MD)

Até aproximadamente a década de 40, o principal objetivo da aprendizagem da língua estrangeira era o ensino do vocabulário. A ênfase era dada à palavra escrita, enquanto que as habilidades de audição e de fala eram praticamente ignoradas (Norris *apud* Bohn e Vandresen, 1988). Contra esse ensino, tradicional, e respondendo às novas necessidades e aos novos anseios sociais, surgiu a metodologia direta de ensino de línguas (Puren, 1988). O princípio fundamental da MD era o de que a aprendizagem da língua estrangeira deveria se dar em contato direto com a língua em estudo.

A língua materna deveria ser excluída da sala de aula. A transmissão dos significados dava-se através de gestos, gravuras, fotos, simulação, enfim, tudo o que pudesse facilitar a compreensão, sem jamais recorrer à tradução. Aliás, o termo “direta” se refere ao acesso direto ao sentido sem intervenção da tradução, de forma a fazer com que o aprendiz pensasse diretamente na língua estrangeira.

Dava-se ênfase ao oral. Inicialmente, o aluno era exposto aos fatos da língua para, num segundo momento, chegar à sua sistematização.

As atividades propostas aos alunos eram variadas: compreensão do texto e dos exercícios de gramática, transformação a partir de textos de base, substituições, reemprego de formas gramaticais, correção fonética e conversação. Vale ressaltar que os exercícios ditos de conversação eram baseados em pergunta/resposta, perguntas essas fechadas, em que se fazia uma preparação oral dos exercícios que deveriam seguir um modelo, anteriormente proposto.

O professor continuava no centro do processo ensino - aprendizagem. Ele era o guia, o “ator principal” e o “diretor de cena”. Não se dava ao aluno nenhuma autonomia,

nem se procurava trabalhar em pequenos grupos. Era o professor que servia de modelo lingüístico ao aprendiz. Não havia praticamente nenhuma interação entre os aprendizes; no entanto, eles até podiam conversar entre si, através de jogos de pergunta e resposta.

A elaboração da MD com base numa oposição sistemática à MT não deixou de cometer alguns excessos. É o caso da interdição absoluta da tradução para a língua materna nos primeiros anos de estudo, até mesmo como recurso de explicação, o que acabou por concentrar toda atenção do processo ensino - aprendizagem na figura do professor, visto que era ele quem detinha o conhecimento lingüístico. (Martins-Cestaro,1997)

2.3 A metodologia áudio-oral (MAO) ou audiolingual

Com a entrada dos americanos na guerra, o exército sentiu a necessidade de produzir rapidamente, falantes fluentes em várias línguas, faladas nos futuros palcos de operação.

A fim de atingir tal objetivo foi lançado em 1943 um grande programa didático que deu origem ao “método do exército” que se desenvolveu no que hoje é conhecido como metodologia áudio-oral. Os princípios básicos desta abordagem eram: *a língua é fala e não escrita*, (com isso restabelecia-se a ênfase na língua oral) e *a língua é um conjunto de hábitos*: a língua era vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor. A metodologia áudio-oral era baseada nos princípios da psicologia da aprendizagem: da psicologia behaviorista (de Skinner) e da lingüística distribucional (de Bloomfield), então dominante nos Estados Unidos.

Havia uma grande preocupação para que os alunos não cometessem erros. Para tanto, ensinava-se através da apresentação gradual de estruturas, por meio de exercícios estruturais.

Assim, a gramática era apresentada aos alunos, não por regras mas através de uma série de exemplos ou modelos; e os paradigmas gramaticais e o vocabulário eram apresentados não através de listas mas em frases completas. A aquisição de uma língua podia ser considerada como um processo mecânico de formação de hábitos, rotinas e automatismos. O laboratório de línguas passou a constituir um elemento de extrema importância, onde o aluno repetia oralmente as estruturas apresentadas em sala de aula, a fim de serem totalmente memorizadas e automatizadas. O professor continuava no

centro do processo do ensino-aprendizagem, dirigindo e controlando o comportamento lingüístico dos alunos.

Após alguns anos de entusiasmo por esse tipo de abordagem, veio a decepção: os exercícios estruturais aborreciam os alunos e, como conseqüência, a motivação decrescia rapidamente; a passagem dos exercícios de reutilização dos modelos dirigidos pelo professor à reutilização espontânea raramente acontecia.

Esta seria, justamente, a maior crítica feita à MAO - a incapacidade de levar o aluno a estágios mais avançados devido à dificuldade de passar do automatismo à expressão espontânea da língua. Besse e Porquier (1984) criticam o ensino através de exercícios estruturais, afirmando que todo ensino sistemático da gramática através de exercícios do tipo estruturais não é um ensino implícito da língua estrangeira, mas um ensino implícito das regras da descrição da gramática desta língua.

Estudos demonstraram que a longo prazo, no que diz respeito à compreensão oral dos alunos, os resultados não eram significativamente, superiores aos das metodologias anteriores (Puren, 1988; Germain, 1993).

2.4 A metodologia audiovisual (MAV)

Após a Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa se torna, cada vez mais, a língua das comunicações internacionais. Estando a situação da língua francesa um tanto ameaçada, algumas medidas foram tomadas a fim de manter a continuação da difusão do francês.

Assim, na metade dos anos 50, Petar Guberina, do Instituto de Fonética da Universidade de Zagreb (ex-Iugoslávia), dá as primeiras formulações teóricas do método SGAV (estruturo-global audiovisual). Guberina (apud Germain, 1993) explica seus princípios, afirmando estar a metodologia structuro-global audiovisual, ligada ao conceito da fala em situação de comunicação. A MAV se situa num prolongamento da abordagem direta, à medida que suas principais inovações constituem, em parte, as tentativas de solução dos problemas com os quais se defrontavam os defensores da abordagem direta.

Puren (1988) classifica os cursos audiovisuais em três fases: os de primeira geração, nos anos 60, os de segunda geração, nos anos 70, marcados pela integração didática e por tendência behaviorista e os de terceira, nos anos 80.

A estrita gradação gramatical, bem linear dos cursos audiovisuais de primeira geração, com seus exercícios mecânicos, lembram as frases modelos dos cursos audio-

orais. Outra forte influência da MAO diz respeito aos processos combinados de memorização e dramatização dos diálogos de base da MAV e aos exercícios estruturais que são inseridos em muitos cursos audiovisuais.

Os de segunda geração são essencialmente marcados por um esforço de correção e/ou adaptação aos contextos escolares. Podemos citar como exemplo de métodos do francês língua estrangeira classificados por Puren como de segunda geração: *La France en Direct* (Capelle, Hachette, 1969), *C'est le Printemps* (J. Montredon, G. Calibris, C. Cesco et al. CLE International, 1975), dentre outros.

Já os chamados de terceira geração nos anos 80 são caracterizados por tentativas de integração de novas tendências didáticas, “nacionais-funcionais” e “comunicativas”. São exemplos desta geração, os métodos do francês língua estrangeira: *Archipel* (J. Courtilion et S. Raillard, Didier, 1982), *Sans Frontière* (M. et M. Verdelhan, P. Dominique, CLE International, 1982), dentre outros.

Nas duas primeiras fases da MAV, o aluno desempenha um papel receptivo e um tanto submisso diante do professor e do manual. Ele não tem autonomia, nem criatividade. O professor centraliza a comunicação, é manipulador e técnico.

Com o método de ensino do francês língua estrangeira *Archipel*, classificado por Puren como de terceira geração dos métodos audiovisuais, toda idéia de progressão é abolida.

Outra mudança proposta por *Archipel* é o abandono do excesso de imagens (uma série de imagens correspondendo a uma série de réplicas) como suporte de construção do sentido dos diálogos. Excesso que era cometido nas duas primeiras fases da MAV. Em *Archipel*, as imagens constituem o ponto de partida da explicação, não o suporte principal da comunicação. A imagem desempenha o papel de estimuladora verbal e “provocadora” (Galisson, 1980) e não mais de facilitadora semântica, como ocorria nas metodologias anteriores.

Os cursos audiovisuais de terceira geração procuraram integrar a pragmática utilizando as noções de atos de fala como modo de classificação das formas lingüísticas, no que diz respeito à gradação, à apresentação e ao reemprego. A noção de atos de fala (Searle e Austin) correspondem à ação desempenhada pela fala e o seu funcionamento pragmático: exprimir um desejo, desculpar-se, pedir permissão, etc.

A noção de atos de fala foi muito utilizada com o objetivo de fazer a descrição de um “niveau-seuil” de competência lingüística, concebido como um instrumento de trabalho colocado à disposição dos responsáveis de programas de ensino de línguas, de autores de métodos e de professores de francês (Coste, 1978). Esse “niveauseuil”, nível

de base ou limiar, corresponde a aproximadamente 150 horas de aulas, isso em condições habituais de ensino escolar, e é concebido como uma série de conhecimento e aptidões que o aluno deve aprender para poder se manifestar de maneira simples, mais eficaz num país estrangeiro (Coste et al., 1976). As duas primeiras fases da MAV receberam críticas por privilegiar a função *denotativa* ou *referencial* da linguagem em detrimento das funções: *fática* (que visa estabelecer e manter o contato entre os interlocutores), da *emotiva* (que permite ao locutor exprimir sua subjetividade) e da *conativa* (que visa agir no destinatário da mensagem de forma a suscitar-lhe uma ação ou reação).

Na MAV, classificada de terceira geração, a relação professor-aluno é mais interativa que nas duas fases anteriores. O professor evita corrigir os erros dos alunos durante a primeira repetição. Em seguida, começa o trabalho de correção fonética até a fase de memorização. O professor corrige discretamente a entonação, o ritmo, o sotaque etc. (Germain, 1993). O objetivo das avaliações é medir o domínio da competência lingüística e de comunicação, assim como a criatividade.

Os princípios da metodologia audiovisual de terceira geração coincidem, em parte, com os da abordagem comunicativa, inclusive alguns autores incluem os manuais classificados por Puren (1988) de audiovisuais de terceira geração, como métodos comunicativos.

2.5 Metodologia comunicativa (MC)

Enquanto nos Estados Unidos ainda se dava ênfase ao código da língua, ao nível da frase (Bloomfield, lingüística estruturalista, e Chomsky, gramática gerativo-transformacional), na Europa os lingüistas enfatizavam o estudo do discurso. Esse estudo propunha não apenas a análise do texto oral e escrito, como também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado.

A língua é, então, analisada como um conjunto de eventos comunicativos (Leffa apud Bohn e Vandersen, 1988).

A abordagem comunicativa centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação. Trata-se de ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação. Este conceito foi desenvolvido por Hymes (1991) baseado em reflexões críticas sobre a noção de competência e performance de Chomsky. Hymes, cujo objeto de trabalho é a etnografia da comunicação, afirma que os membros de uma comunidade lingüística possuem uma competência de dois tipos: um

saber lingüístico e um saber sociolingüístico, ou seja, um conhecimento conjugado de formas de gramática e de normas de uso. No caso da língua materna, a aquisição destes dois sistemas de regras acontece conjuntamente e de forma implícita. A partir dos trabalhos de Hymes, a noção de competência de comunicação foi rapidamente utilizada em didática.

Saber comunicar significa ser capaz de produzir enunciados lingüísticos de acordo com a intenção de comunicação (pedir permissão, por exemplo) e conforme a situação de comunicação (*status*, escala social do interlocutor etc.). O essencial de uma competência de comunicação reside, portanto, nas relações entre estes diversos planos ou diversos componentes.

Canale e Swain apud Germain (1993) afirmam que uma competência de comunicação compreende uma competência gramatical, uma competência sociolingüística e uma competência estratégica. Para Sophie Moirand (1982) a competência comunicativa pressupõe a combinação de vários componentes: lingüístico, discursivo, referencial e sócio-cultural.

A gramática de base da MC é a nocional, gramática das noções, das idéias e da organização do sentido. As atividades gramaticais estão a serviço da comunicação. Os exercícios formais e repetitivos deram lugar, na metodologia comunicativa, aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos. Utiliza-se a prática de conceituação, levando o aluno a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aprendiz no processo de aprendizagem.

A abordagem comunicativa dá muita importância à produção dos alunos no sentido em que ela tenta favorecer estas produções, dando ao aluno a ocasião múltipla e variada de produzir na língua estrangeira, ajudando-o a vencer seus bloqueios, não o corrigindo sistematicamente. A aprendizagem é centrada no aluno, não só em termos de conteúdo como também de técnicas usadas em sala de aula (Martins-Cestaro, 1997).

As estratégias utilizadas visando à produção de enunciados comunicativos são variadas: o trabalho em grupo que permite a comunicação entre os alunos (com a preocupação maior nas estratégias de comunicação do que na forma dos enunciados); as técnicas de criatividade e as dramatizações (*jeux de rôle*) que permitem a expressão mais livre, a leitura silenciosa, global de textos autênticos (em oposição a textos fabricados para fins pedagógicos), o papel fundamental da afetividade nas interações como também o trabalho individual autogerado, como meio de desenvolver sua capacidade de autoaprendizagem (Moirand, 1982, Galisson, 1980).

O erro é visto como um processo natural da aprendizagem; através do qual, o aprendiz mostra que ele testa continuamente as hipóteses que levanta sobre a língua (Germain,1993). O professor deixa de ocupar o papel principal no processo ensino-aprendizagem, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de orientador, “facilitador”, “organizador” das atividades de classe. Um outro fator relevante e facilitador da aprendizagem é a atmosfera que reina na classe, e esta depende, em grande parte, do professor.

Ele precisa ser caloroso, sensível, tolerante, paciente e flexível a fim de que possa inspirar confiança e respeito (Robinett *apud* Bogaards, 1991). Estes fatores contribuiriam para baixar o filtro afetivo, como diz Krashen (1982), favorecendo, portanto, a aprendizagem.

As abordagens funcionais ou comunicativas, no entanto, são criticadas por serem ricas em discurso teórico e pobres em tecnologia, procedimentos e exercícios, ao contrário das metodologias mecanicistas (MAO e MAV) de serem ricas em tecnologia (gravador, projetor, laboratório de línguas...), em procedimentos e em exercícios (exercícios estruturais, micro-conversaçoão...) e pobres em discurso teóricos (Galisson, 1982 p 45).

Nesta retrospectiva vale mencionar a metodologia do francês instrumental ou funcional, que não foi aqui tratada por se entender que tanto os objetivos de ensino como a organização das aulas de francês instrumental não se ajustam aos objetivos propostos neste estudo. Enquanto as metodologias tratadas neste trabalho, procuram dar conta das quatro habilidades, ou seja, compreensão e expressão oral e escrita, o francês instrumental privilegia, preferencialmente, a compreensão de leitura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao se analisar as metodologias de ensino aqui citadas, verifica-se que todas privilegiam o estudo da língua. Ora vista como um conjunto de palavras de vocabulário, ora de estruturas gramaticais, de noções ou funções. Algumas metodologias, além do estudo da língua, levam em conta a psicologia da aprendizagem: o processo e as condições de aprendizagem.

O professor representa a autoridade e o modelo a ser seguido, exceção feita à metodologia comunicativa em que o professor tem múltiplos papéis, mas não é visto como autoridade.

No que diz respeito ao aluno, verifica-se que nas metodologias analisadas ele passa de um papel passivo a um mais ativo, com tendência a desenvolver uma independência e uma certa autonomia face à aprendizagem.

Diversos elementos se conjugam a fim de dar conta da aprendizagem de uma língua estrangeira, mas considera-se que o “estar motivado para aprender”, constitua a melhor forma de aprendizado, independente da metodologia a ser utilizada.

Acredita-se que para manter a motivação pela língua estrangeira em estudo, o aluno precisa se engajar no processo, tem de “aprender a aprender” e ser capaz de assumir uma parte de responsabilidade por sua aprendizagem.

ABSTRACT

This article is aimed to know the efficacy of the methodology used in public schools, the development of English language lessons, analyzing whether it is effective in its purpose, with the use of current teaching methods. The student is adapting to the material selected for the educator, or work is being developed by the educator is merely a pass-time in the classroom. We discourse also the various means used to develop the teaching and learning of foreign language used in public schools, this being the subject of analysis by the researchers in the field of teaching methodology, they are concerned about the ineffectiveness of the methods, whether in reading or Writing the Modern Foreign Language. We as a reference, the data prepared by the magazine, which mentions that the majority of students with regard to foreign language is not interested or do not want to study. With these data we can evaluate the current shape and strategy to obtain as the result of learning a foreign language is apathetic or completely null because is not getting the desired results. For that we can still expose as a main factor for not obtaining the goals, the process used by educators in the interaction of socio-educational process, or not updated issues on the provision of schooling, which are totally outside the context of current students. Of course, learning a modern foreign language is the right of all students, as prepared by the Law of Guidelines and Basis, but we need to rethink the methodology used to achieve these goals, because in the current technological reality we live in the young are several feet in front of the methods used, when they were stale and uninteresting.

Keyword: Methods. Education. English Language.

REFERÊNCIAS

BESSE, H., PORQUIER, R., *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier-Crédif, 1984.

BOGAARD, P. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Crédif, Hatier/Didier, 1991. (Col. LAL).

BOHN,H. e VANDERSEN,P. *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

COSTE,D. *Un niveau seuil* In: BOUACHA, A. *La pédagogie du français langue étrangère*. Paris: Hachette,1978.

_____ et al. *Un niveau seuil*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1976. disponível em :

GALISSON,R. *D'Hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*. Paris: Clé International, 1980. Disponível em: < http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/41/1/pdf_Blanchet_metho.pdf>. Acesso em: 2010

RICHE, P. *Ecoles et Enseignement dans le Haut Moyen Âge*. Paris: Aubier Montaigne, 1979.

SAVIANI, G. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática,1996.

DA CONCEPÇÃO DE GÊNERO À CONCEPÇÃO DE PATERNIDADE: MUDANÇAS NO HOMEM DO SÉCULO XXI

J. Giraldi¹
F. Hashimoto²

RESUMO

Este artigo traz algumas considerações acerca da concepção de gênero, mais precisamente sobre o masculino, e a paternidade na sociedade contemporânea. Reflexões são realizadas sobre a história e a definição de gênero e do papel sexual masculino, considerando as pressões e as exigências sociais, seguidas de um paralelo entre estes papéis e a paternidade. Através dos autores utilizados, há a constatação de que desde o surgimento do conceito de gênero surgem consideráveis mudanças na postura do homem e na forma como ele é socialmente visto, juntamente com a posição e o papel do pai, pois há uma forte correlação entre o gênero masculino e a paternidade.

Palavras-chave: Gênero. Masculinidade. Paternidade. Papéis Sexuais; Gênero Masculino.

1 GÊNERO: HISTÓRIA E DEFINIÇÃO

Gênero é um conceito atual e muitas vezes polêmico, devido ao fato de buscar quebrar preconceitos e questionar os papéis sexuais considerados imutáveis até o seu surgimento. Por esta razão, é importante a realização de uma contextualização do período no qual este conceito surgiu e o processo ocorrido para que ele fosse finalmente reconhecido. A partir daí, torna-se possível uma maior reflexão sobre o tema.

Nas décadas de 1960 e 1970, feministas lutavam por conquistas e direitos das mulheres. Havia uma busca constante de igualitarismo em relação aos homens, pautada em toda uma conjuntura internacional.

Julia Kristeva (1979) possibilita um melhor entendimento da história do movimento feminista até o surgimento do conceito de gênero. Segundo a autora, há três gerações de feministas: a primeira propunha a igualdade de direitos entre homens e mulheres, pautada nas dominações racionais dos estados-nações; a segunda, pós-1968, defendia uma diferença radical entre a identidade feminina e masculina, havendo uma prática feminista separatista e sexista por parte das mulheres; a terceira geração reconsiderou o desejo de ser mãe, buscando conciliar este com as questões políticas e históricas. Kristeva (1979) critica a radicalidade da

¹ Psicóloga e Professora das Faculdades do Centro do Paraná – UCP e da Faculdade Guairacá – FAG. Mestre pelo curso de Pós-graduação em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – Assis/SP.

² Professor Livre-Docente pela Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – Assis/SP.

segunda geração e buscava compreender o feminino também através das relações com o masculino.

Foi na década de 1980 que o conceito de gênero surgiu, sendo utilizado por estudiosos(as) feministas. No entanto, segundo Sartiori (2001), no Brasil foi a partir da publicação do artigo de Joan Scott, em 1987, que o estudo de gênero criou forças. Intitulado *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, este trabalho desencadeou o início da utilização dessa categoria como instrumento de análise. Os norte-americanos já utilizavam este conceito há algum tempo, empregando a palavra *gender*.

Segundo Louro (1996), o surgimento do conceito de gênero causou discussões inclusive na questão linguística. Isto ocorreu porque, na língua inglesa, *gender*, no dicionário, remete a um sentido relacionado à diferença sexual, enquanto na língua portuguesa, espanhola e francesa, o dicionário não traz esse sentido. Assim, a defesa feita pelas feministas americanas e inglesas em relação à diferença entre gênero e sexo (este ligado exclusivamente ao fator biológico), não era facilmente assimilada em países de outros idiomas. Outra dificuldade que este novo conceito trouxe, também de acordo com Louro (1996), é que surgiu o medo de um novo ocultamento de sujeito feminino, ou seja, optar por esse conceito poderia significar esquecer o que sempre foi esquecido. É perceptível, com isso, a presença do medo de um retrocesso diante das consideradas conquistas já realizadas.

Com o tempo, o conceito de gênero foi sendo aceito, entendido e incorporado, sendo hoje uma forma de pensar “homem” e “mulher”, muito além dos fatores biológicos. Assim, as diferenças entre sexos são muito mais do que simplesmente anatômicas, como era defendido pela sociobiologia, que se definia, segundo seu criador Wilson (1975, apud Badinter, 1993, p.195), como “o estudo sistemático dos fundamentos biológicos de todas as condutas sociais”. Segundo esse autor, tanto o sexo masculino como o feminino tem a função da reprodução e as diferenças entre eles são inatas. A disputa de milhões de espermatozoides para fecundar somente um óvulo, passivo, define bem a supremacia masculina: o homem é forte e competitivo, a mulher tímida e difícil.

Por outro lado, segundo Badinter (1993), há os chamados construtivistas que não concordam com um modelo masculino universal idêntico. De acordo com esta corrente de pensamento, um menino que cresce ouvindo que “homem não chora” e que tem como heróis “Rambo”, “He-man” e “Superman” (símbolos de força) não pode ter as mesmas características de um garoto criado num povo onde não há mídia, isolado, e onde a sensibilidade não é bloqueada.

Segundo Richard Parker (2000), quando se fala de gênero deve-se considerar que a noção de masculino/feminino varia de acordo com diferentes culturas e construções sexuais, interferindo na formação da identidade do indivíduo. Ainda de acordo com este autor, é “através desse processo de socialização sexual que os indivíduos aprendem os desejos, sentimentos, papéis e práticas sexuais típicos de suas coortes ou de seu status dentro da sociedade, assim como as alternativas sexuais que sua cultura lhe oferece”. (2000, p.35)

Diante deste breve histórico do surgimento do conceito de gênero e do esclarecimento em relação à sua vertente social, torna-se possível pensar, conseqüentemente, nos papéis sexuais estabelecidos socialmente, e de maneira mais específica no papel masculino.

2 O PAPEL SEXUAL MASCULINO

Os papéis sexuais se fazem fortemente presentes no dia-a-dia, seja no trabalho ou na família, e constantemente encontram-se, tanto na sociedade quanto no indivíduo em particular, atitudes que reafirmam papéis pré-estabelecidos. Torna-se importante, então, um esclarecimento neste sentido, para maior compreensão da relação existente entre papéis sexuais e diferença de gênero.

Os papéis masculinos e femininos são aprovações, restrições e proibições específicas para homens e/ou mulheres em um determinado contexto, que são apreendidas e transmitidas durante a vida toda e transmitidas ao longo das gerações. (NEGREIROS & FÉRES-CARNEIRO, 2004).

D'Alessandro (1998) considera esses papéis a partir do referencial psicodramático, fazendo um paralelo entre sexualidade e genitalidade. Além disso, conceitua o Papel Acasalador ou Papel Genital como um papel Sócio somático ou Sócio fisiológico, por exercer tanto uma função social quanto uma função fisiológica (a genital), diferentemente dos demais papéis sociais. Há, portanto, o Papel Acasalador Masculino e o Papel Acasalador Feminino, que na vida adulta consiste no marido/esposa, namorado/namorada, solteiro/solteira, entre outros.

Ainda a partir de D'Alessandro (1998), pode-se fazer referências a cada Modelo Acasalador, sendo o Masculino pautado em processos de conquista, de ir à busca da mulher, além da ideia de virilidade, de vitória e de força. O Feminino, em contrapartida, visa seduzir e não ir ao encontro, vivendo uma espera ativa. Neste sentido, este autor utiliza a música “Sem fantasia”, de Chico Buarque, para ilustrar esta relação de conquista e de espera, estabelecida entre o homem e a mulher:

O encontro acasalador, no qual a ação feminina é a da espera ativa e de receber o homem e a ação masculina é a de ir em busca de conquistas e por fim ser recebido pela mulher, está magnificamente descrito na música de Chico Buarque “Sem fantasia”, onde se estabelece o seguinte diálogo:

A fala feminina:

*“Vem, meu menino vadio
Vem, sem mentir pr’a você
Vem, mas vem sem fantasia
Que da noite pr’o dia
Você não vai crescer*

*Vem, por favor não evites
Meu amor, meus convites
Minha dor, meus apelos
Vou te envolver nos cabelos
Vou perder-te em meus braços
Pelo amor de Deus*

*Vem que eu te quero fraco
Vem que eu te quero tolo
Vem que eu te quero todo meu*

A fala masculina:

*Ah, eu quero te dizer
Que o instante de te ver
Custou tanto penar
Não vou me arrepender
Só vim te convencer
Que eu vim pr’a não morrer
De tanto te esperar*

*Eu quero te contar
Das chuvas que apanhei
No escuro a te buscar
Eu quero te mostrar
As marcas que ganhei
Nas lutas contra o rei
Nas discussões com Deus*

*E agora que cheguei
Eu quero a recompensa
Eu quero a prenda imensa
Dos carinhos teus”*

(arquivo consultado em <<http://www.revistapsicologia.com.br>>; acesso em 23 abril 2010)

Portanto, é possível afirmar que existe a ideia de que o indivíduo carrega um determinado papel, socialmente construído a partir de parâmetros biológicos.

Neste sentido, no final do século XIX e início do século XX, a visão médica dizia que toda manifestação sexual sem fins procriativos, por parte das mulheres, era uma patologia. Ao homem era permitido desejar somente o corpo feminino e a masturbação era desperdício de energia vital masculina, consubstanciada no esperma (VILLELA, 1999).

Em *Amar, verbo intransitivo*, Mário de Andrade (1980) mostra claramente qual era o papel sexual do homem. No enredo, um pré-adolescente tem o primeiro contato sexual ocorrido com uma prostituta contratada pelo pai para seduzi-lo, passando-se por professora. Neste contexto, não se levava em conta o processo de maturidade da pessoa e nem seu direito de escolher seu parceiro e opção sexuais.

É possível, então, afirmar que há tempos, em nossa sociedade, a relação de gênero é tão opressora para o homem quanto para a mulher.

Os homens também podem ser analisados como prisioneiros dessas exigências sociais e pautas culturais dominantes que os colocam em situação contínua de demonstrar sua masculinidade, condição de honra e identidade, não só frente às mulheres, mas também a seus pares. Um exercício sistemático e tenso de virilidade. (ROUCO, 1999, p.186)

Ao pensar nos papéis sexuais, pode-se considerar, a título de ilustração, o período da adolescência, no qual é marcado por incertezas e conflitos e cuja personalidade se encontra em formação. Nesta fase do desenvolvimento humano, apesar de tantas incertezas, os papéis sexuais já estão fortemente arraigados. Paiva, Peres e Blessa (2002) mostram os resultados de uma avaliação feita em 1999 dos trabalhos realizados com vários grupos em São Paulo, ligados à AIDS e à prevenção. Nestes trabalhos, a fala dos garotos defende a separação do sexo feito por prazer do sexo feito por amor, sendo que a masculinidade consiste em não controlar seus impulsos sexuais e agressivos.

Em outra pesquisa, realizada por Giraldi e Waideman (2005), que buscou analisar os aspectos subjacentes aos conceitos de sexualidade e AIDS em adolescentes do sexo masculino, ficou explícito, através da técnica de entrevistas, a distribuição de papéis masculinos e femininos presente nestes adolescentes. Para elas, no contexto familiar era o homem quem tinha obrigação de sustentar a família, enquanto a mulher era a responsável pelos cuidados da casa e dos filhos.

Os resultados dos trabalhos descritos acima levantam um tema pertinente do cotidiano, que é o conceito de masculinidade existente em nossa sociedade, pouco discutido no meio científico em comparação com estudos referentes ao sexo feminino.

Sartiori (2001) traz um pouco a discussão de gênero, enfatizando o sexo masculino, e destaca alguns tipos de masculinidade presentes nas sociedades ocidentais. Para esta autora, há a masculinidade subordinada, que se associa aos homens sensíveis pelo fato de se contrapor ao homem machista. Esses homens sensíveis têm uma postura diferente em relação à sexualidade, aos afetos e sentimentos.

Em contrapartida, afirma que a masculinidade hegemônica faz menção à sociedade civil organizada. É o poder do Estado, a masculinidade como estrutura das relações sociais, exercendo poder sobre homens e mulheres. A masculinidade hegemônica é um modelo ideal, não sendo atingida por nenhum homem. Giffin (2005) aponta que a masculinidade hegemônica é discutida por Robert Connell, em seu livro *Gênero e Poder* (publicado em 1987), no sentido de que esta não se define pelas características dos homens mais poderosos e sim do que eles apóiam e que os sustenta no poder. Construída a partir de grupos de mulheres e de outras masculinidades referentes a grupos dominados, a masculinidade hegemônica, como o próprio nome diz, visa manter esses grupos sempre em guetos, evitando que adquiram reconhecimento e força cultural.

A função ideológica deste modelo é explicitado: embora não necessariamente represente a maneira de ser nem dos homens da elite nem dos homens subordinados, a *cumplicidade* de todos com a masculinidade hegemônica explica-se pelo fato de que é a expressão cultural da sua dominação sobre as mulheres, que legitima e naturaliza práticas de subordinação. (GIFFIN, 2005, p. 53)

Evidencia-se, pensando na masculinidade hegemônica, que a ideia de masculino faz menção à força e poder, sendo a força do Estado masculina e não feminina.

O estereótipo de homem que mais se aproxima da masculinidade hegemônica é o homem insensível, competitivo e capaz.

Características consideradas masculinas podem se fazer presentes nas mulheres, e vice-versa, ou seja, há mulheres consideradas socialmente masculinizadas e homens feminilizados. No entanto, ao pensar masculino, dentro dos padrões ocidentais e sociais, pensa-se em força e nas mulheres pensa-se em fragilidade.

Em se tratando de gênero masculino, Marigny (2005) faz um breve esclarecimento. Em um artigo intitulado *Tentando ser homem na virada do século*, este autor descreve os padrões masculinos e as pressões que a sociedade exerce sobre este gênero, afirmando que os homens, por medo de perderem a imagem socialmente construída de “macho”, acomodam-se em situações que lhes dão certa estabilidade.

Ainda segundo Marigny, os homens

Vivem relações superficiais consigo mesmos, não entrando em contato com emoções mais intensas e profundas, racionalizam tudo. Mantém os estereótipos de bom de briga, bom de bola, devoradores de mulheres-objeto, vão para o trabalho em busca de sucesso, “poder” e ganhar muito dinheiro, são homens que vivem neste

universo infantil e entendem o mundo assim, machistas, inveterados e enrustidos. Como grandes caçadores, desfilam com suas mulheres-troféus para segurança de seus frágeis egos. (arquivo consultado em http://www.revistapsicologia.com.br/materias/hoje/m_hoje_tentando.htm em 18 Out 2010)

Este autor faz uma analogia do alto índice de infarto entre os homens e o afeto, simbolicamente representado pelo coração. A obrigação de manter-se forte deixa o homem carregado de sentimentos (positivos e negativos) que ficam guardados e acumulam, a ponto de causar danos irreparáveis.

Portanto, ser homem na sociedade ocidental não é tão simples e cômodo como parece em um primeiro momento. Badinter (1993) discute a existência de um trabalho que a masculinidade demanda, devendo ser conquistada, diferentemente da feminilidade, reconhecida como se fosse natural. Neste sentido, a autora afirma que

Nosso linguajar cotidiano trai nossas dúvidas, quem sabe até nossa preocupação, ao se referir à masculinidade como a um objetivo e um dever. Ser homem se diz mais no imperativo do que no indicativo. A ordem “seja homem”, tão frequentemente ouvida, implica que isso não é tão evidente e que a virilidade não é, talvez, tão natural quanto se pretende. (BADINTER, 1993, p. 3)

Ao longo da história os papéis sexuais foram sofrendo mudanças, como, por exemplo, a saída da mulher para o mercado de trabalho, possibilitando-lhe exercer atividades antes delegadas apenas aos homens. Da mesma forma, atualmente é mais aceitável um homem fazer serviços domésticos, em comparação com décadas atrás. Entretanto, neste sentido, Nolasco (1995) salienta que, para muitas mulheres, a conquista de ascensão social e profissional, poder, prestígio e *status*, nada mais é que sua expressão do lado masculino, enquanto que para alguns homens suas necessidades afetivas expressam a manifestação de seu lado feminino. Há a defesa de que as mulheres devem se emancipar, conquistar espaço, mas sem nunca perder a ternura e a feminilidade. Esta ambivalência indica que, apesar da existência de um discurso menos repressor em relação aos papéis sexuais, a separação entre lado feminino e masculino e a distribuição de papéis ainda se faz fortemente presente.

Entretanto, as questões de gênero vão além das relações referentes ao papel masculino e feminino, ligados à virilidade ou à fragilidade. Há também uma construção social relacionada ao papel materno e paterno e é pertinente uma reflexão acerca do papel do pai, a partir da concepção de gênero.

3 DO HOMEM AO PAI

Falar da paternidade como um papel a ser exercido pelo homem, com expectativas sociais, torna-se complexo quando considera-se que pesquisas indicam que este papel está passando por um processo de transição.

Este fato se constata, entre outros, através de uma pesquisa realizada por Costa (2002) com homens que procuraram o Ambulatório de Reprodução Humana para tratamento de esterilidade ou em busca de orientação sobre planejamento familiar. Através de entrevistas, constatou-se que todos os entrevistados consideraram o trabalho do homem como referência em relação à paternidade e o da mulher podendo representar uma ajuda, já que, para os entrevistados, há a ideia de que a mulher trabalhar fora pode prejudicar a criação dos filhos, dando-se ênfase à importância dos cuidados maternos. Esta pesquisa também indica que para os homens entrevistados o trabalho de casa é destinado à mulher, que recebe a ajuda do homem quando possível; estando em casa, esta tem mais tempo para cuidar dos filhos, havendo maior contato e conseqüentemente preocupação do que o pai.

Além de provedor, o pai é tido como educador dos filhos, aquele que ensina a diferenciação do certo e do errado. Então, ser um bom pai é oferecer aos filhos boa educação e sustento; este depende do trabalho do homem, tanto quanto o tempo disponível que o pai terá para estar com seu filho. Através destes dados pode-se considerar que o trabalho está vinculado tanto com a paternidade quanto com a masculinidade. (COSTA, 2002)

Em contrapartida, ainda de acordo com Costa (2002), por mais que os papéis masculinos e femininos tenham sido diferenciados em relação à paternidade e à maternidade, na prática os pais relatavam que também cuidavam dos filhos, o que indica a falta de rigidez no que diz respeito aos trabalhos considerados masculinos e femininos.

A discrepância entre o discurso teórico e a prática dos entrevistados indica que a definição do papel do pai não é tão simples como outrora, evidenciando o processo de transição no qual se encontra. Porém, de acordo com Wagner et. al, (2005), as mudanças em relação ao papel paterno e materno não acontecem com a mesma intensidade em todas as famílias. As diversas configurações familiares levam a diferentes formas de divisão de tarefas, de modo que, enquanto em algumas famílias o modelo vigente é o tradicional, em outras marido e esposa dividem todas as tarefas (domésticas, educativas, etc) e em outras ainda as mulheres são as que mantêm financeiramente o lar, mesmo tendo a responsabilidade do trabalho doméstico.

Assim,

(...) as mudanças nas funções e papéis na família contemporânea não vêm ocorrendo com a mesma frequência e intensidade em todos os núcleos. Co-existem modelos familiares e há um descompasso nas mudanças. Essa realidade nos remete a refletir sobre a importância de considerar os aspectos históricos que têm organizado as funções familiares ao longo do tempo, no momento de avaliar e intervir na otimização dos recursos que cada família apresenta para enfrentar suas crises. Não podemos pressupor um modelo ideal, igualitário e equilibrado. Entretanto, é fundamental conhecer o contexto de cada família e a força de suas crenças, valores e atitudes têm na definição e distribuição das tarefas e papéis familiares. (WAGNER, PREDEBON, MOSMANN & VERZA, 2005, p.186)

Questões pessoais, ligadas à família de origem, exercem papel crucial na visão de paternidade do indivíduo e em sua postura diante de seu filho. Freitas, Coelho e Silva (2007) afirmam que a relação que o indivíduo vivencia e incorpora com seu próprio pai influencia em seu modo de compreender e assumir a sua masculinidade, sendo que na maioria das vezes esta relação traz um modelo de pai distante e com pouco envolvimento afetivo, baseada no referencial de masculinidade hegemônico.

Assim, é possível relacionar a masculinidade com a paternidade, sendo que ambas sofrem uma intersecção.

Através do prisma da masculinidade hegemônica, o papel do pai é o de provedor, que garante o sustento do filho e se distancia de questões ligadas à afetividade. Entretanto, de acordo com Freitas, Coelho e Silva (2007), a afetividade paterna pode ser discutida pensando-se em gênero. Baseadas em entrevistas realizadas com alguns pais, estas autoras afirmam que há uma tentativa, da parte deles, de rompimento do estereótipo do passado, de modo que surge a compreensão de que o pai provedor também pode ser aquele que dá espaço para a emoção e o afeto.

Esta abertura é uma evolução na relação pai e filho. Muitos pais, além de possibilitar um espaço para a afetividade, realizam atividades antes delegadas apenas às mulheres, em se tratando do cuidado com os filhos e das tarefas domésticas. Porém, Costa (2002) faz um importante apontamento, dizendo que o fato de o homem estar executando tarefas ditas femininas não faz com que ele mude sua postura em relação ao seu papel de provedor do lar, responsável pelo sustento dos filhos.

Assim, mesmo havendo a incorporação de dimensões femininas na masculinidade, não há uma falta de delimitação de prerrogativas normativas masculinas e femininas. A necessidade de manutenção de demarcação de fronteiras aparece como evitando o perigo da contaminação inerente à união do que deveria estar separado, evitando o risco de que limiares fiquem nublados, confusos.¹³ Tal demarcação evitaria o perigo de poluição das atribuições masculinas pelas femininas e vice-versa. Perigo, enfim, que estaria na possibilidade da indistinção

das categorias de gênero. (Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000200005&lng=pt&nrm=iso)

Não é possível uma definição específica do papel do homem em relação à paternidade se considerar-se o momento histórico atual, além das características de nossa sociedade e de questões culturais. A família atualmente se encontra em um período de transição, saindo do modelo nuclear estático e abrindo novas possibilidades. Sendo a paternidade exercida, em sua grande maioria, dentro de um contexto familiar (dos mais diversos) torna-se inegável que o papel do pai, por consequência, se encontra também em transformação.

Freitas, Coelho e Silva (2007) diferenciam o “novo pai” do pai tradicional. Não é possível afirmar que estes conceitos se encontram em seu estado de pureza na prática. Um permeia o outro. Para estas autoras, a relação familiar vivenciada na atualidade oferece respaldo para a quebra da masculinidade hegemônica, modificando o significado da paternidade em sua qualidade. Assim, tornar-se pai faz com que surjam no indivíduo reflexões acerca do seu conceito de paternidade, oriundo de sua família de origem. Estas reflexões possibilitam a construção e desconstrução da paternidade incorporada a partir de suas relações desde menino, especialmente da relação com seu próprio pai.

4 CONCLUSÃO

Desde o surgimento da ideia de gênero, decorrente de todo um processo histórico de reivindicação especialmente feminina, a postura do homem e a maneira como ele é visto vem mudando gradativamente, apesar de bastante lenta. Há ainda a postura do macho, vinculada à força, virilidade, insensibilidade. Entretanto, também vem chegando com aceitação a postura do homem sensível, que adota atitudes mais em prol da praticidade do que da masculinidade (como colaborar com afazeres domésticos). E as mudanças do pai vêm juntas com as mudanças do homem. Paternidade e masculinidade estão correlacionadas, especialmente em relação ao sustento do lar e dos filhos. Haja vista comentários corriqueiros em relação à concepção de uma criança fora de uma relação estável: “Foi homem de fazer, tem que ser homem de assumir”, ou em relação à pensão alimentícia em caso de separação do casal.

Enfim, a (des)construção do conceito de masculinidade e paternidade, seja da parte da sociedade, da família, das leis ou do próprio indivíduo, é algo positivo, sendo seu processo de transformação uma demonstração de que a sociedade caminha, mudando paradigmas e

normas sociais. É um caminhar a passos lentos, porém nos traz esperança em relação à dignidade do ser humano, por sabermos que são sempre constantes.

ABSTRACT:

This paper presents some considerations about the concept of gender, especially on the male, and parenthood in contemporary society. Reflections are made on the history and definition of gender male sex role, considering the pressures and social demands, followed by a parallel between these roles and fatherhood. Through the authors used, there is the fact that since the emergence of the concept of gender arise considerable changes in the posture of man and how it is socially seen, along with the position and role of the father, because there is a strong correlation between gender men and fatherhood.

Keywords: Gender. Masculinity. Parenting. Sex Roles. Male.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. **Amar, verbo intransitivo**. 8. ed. Belo Horizonte: Livraria Martins, 1980.

BADINTER, Elisabeth. **XY sobre a identidade masculina**. Trad. Maria Ignez Duque Estrada. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

COSTA, Rosely Gomes. Reprodução e gênero: paternidades, masculinidades e teorias da concepção. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, SC, v. 10, n. 2, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 dez. 2007.

D'ALESSANDRO, José Manuel. Masculino, feminino, poder e transcendência. **Revista de Psicologia Catharsis [online]**, maio/1998. Disponível em: <http://www.revistapsicologia.com.br/materias/estadoAlerta/m_estado_de_alerta_masculino.htm>. Acesso em: 04 dez. 2007

FREITAS, Waglânia de M. F. e; COELHO, Edméia de A. C.; SILVA, Ana Tereza M. C. da. Sentir-se pai: a vivência masculina sob o olhar de gênero. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2007000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 nov. 2007.

GIFFIN, Karen. A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico. **Ciênc. saúde coletiva**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2005, p 47-57. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000100011&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 22 ago. 2007.

GIRALDI, J; WAIDEMAN, M. C. **Estudo dos aspectos subjacentes aos conceitos de sexualidade e AIDS em adolescentes do sexo masculino**. Relatório de Pesquisa financiado pela FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2005.

KRISTEVA, Julia. Le temps des femmes. **Rss de Recherche em Sciences dès Textes et Documentes**, Paris, n. 5, p. 33-44, 1979.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta (org.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 7-18.

MARIGNY, Eduardo Robislard de. Tentando ser homem na virada do século. **Revista de Psicologia Catharsis [online]**. Disponível em: <http://www.revistapsicologia.com.br/materias/hoje/m_hoje_tentando.htm>. Acesso em: 18 out. 2007.

NEGREIROS, Teresa Creusa de Góes Monteiro; FERES-CARNEIRO, Terezinha. Masculino e feminino na família contemporânea. **Estud. pesqui. psicol. [online]**. jun. 2004, v.4, n.1. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100004&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2007.

PAIVA, Vera; PERES, Camila; BLESSA, Cely. Jovens e adolescentes em tempos de Aids reflexões sobre uma década de trabalho de prevenção. **Psicol. USP**. São Paulo, v. 13, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000100004&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 08 dez. 2007.

PARKER, Richard. **Na contramão da AIDS: sexualidade, intervenção, política**. Rio de Janeiro: ABIA, 2000.

ROUCO, Juan Nosé Meré. Sexualidade e mudanças de comportamento: uma estratégia lúdica de prevenção da AIDS. In: HEILBORN, Maria Luiza (Org.). **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

SARTIORI, Ari José. Homens e relação de gênero entre sindicalistas de esquerda em Florianópolis. In: BRUSCHINI, Cristina; PINTO, Céli Regina (Org.). **Tempos e lugares de gênero**. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2001.

VILLELA, Wilza Vieira. Prevenção do HIV/Aids, gênero e sexualidade. In: BARBOSA, Regina Maria; PARKER, Richard. **Sexualidades pelo avesso**: direitos, identidades e poder. 34. ed. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, São Paulo, 1999.

WAGNER, Adriana et al . Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 21, n. 2, 2005 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722005000200008&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 08 dez. 2007.

**DEBATE ACERCA DO ESTADO E DEMOCRACIA NO
BRASIL CONTEMPORÂNEO SOB A ÓTICA DE FLORESTAN
FERNANDES.**

Gilson Mezarobba¹

RESUMO

O objetivo deste ensaio é procurar entender como Florestan Fernandes analisou o Estado brasileiro e como ocorre a dominação burguesa em nosso país. Bem como, procurar aprofundar como a burguesia vem mantendo seu controle sobre a sociedade utilizando-se do Estado para empregar formas autoritárias e antidemocráticas para manter seus privilégios em detrimento da maioria da população. Além disso, busca-se compreender como as classes sociais desprivilegiadas devem se organizar para construir uma ordem socialista.

Palavras-chave: Estado. Democracia. Burguesia. Capitalismo. Socialismo.

1 O problema da dominação burguesa

A obra de Florestan Fernandes reflete uma imagem do Brasil e sua inserção no capitalismo como poucos autores o fizeram. Nos dois momentos distintos da história do Brasil, entre o período de dominação aristocrático-agrário e a mais recente dominação burguesa, para Florestan não houve uma ruptura entre essas duas ordens. A velha aristocracia agrário-escravocrata e a burguesia capitalista que surgiu no final do século XIX, se aliaram para impedir que houvesse qualquer reforma que prejudicasse seus domínios. Os capitalistas brasileiros não entraram em confronto com a aristocracia agrária, foi uma espécie de “oposição dentro da ordem”, pois aceitavam tudo o que fosse vantajoso politicamente e economicamente.

Desse modo, houve uma mudança gradual e lucrativa para os dois lados e com essa composição chegaram uma modernização vigorosa para ambos. As oligarquias, através de acordos com a burguesia, permaneceram no poder. Esses por sua vez, modernizaram-se e também, com o tempo, se inseriram na ordem capitalista mundial. Houve desta forma, associações vantajosas, as coisas não se desenrolaram politicamente, pela tomada do Estado oligárquico, mas sim, economicamente.

¹ Professor Graduado em Filosofia pela PUC/PR - Mestre em Ciências Sociais/UEL – Professor da UCP.

No decorrer de sua obra, Fernandes, constata que a burguesia brasileira produziu a sua revolução, não aos moldes de uma revolução liberal como ocorreu na Europa, mas criou um modelo próprio em uma economia colonial, periférica, dependente. Surgiu um capitalismo dependente, conseqüentemente a burguesia brasileira também continua dependente. A modernização, comandada por elites que controlam ou tomam o poder e se aliam com o imperialismo as tendências revolucionárias para melhorar as condições sociais, passa a ser canalizada para o leito dos interesses da minoria no poder, das classes privilegiadas e de seus aliados, ou amos e mentores estrangeiros (FERNANDES, 1986, p.14).

No Brasil não havia condições e processos econômicos que sustentassem o pleno funcionamento dos modelos econômicos trazidos dos grandes centros mundiais, sua intenção era a de, nada mais nada menos, manter e até intensificar a incorporação dependente da economia nacional. Portanto, no Brasil não se rompeu com a velha ordem local, e também, nem com os países imperialistas, as coisas foram se moldando e se acomodando para defender somente os negócios internos das classes dominantes e não os interesses de toda a nação. O modo pelo qual se constituiu a dominação burguesa e a parte que nela tomaram as concepções da “velha” e da “nova” oligarquia converteram a burguesia em uma força social naturalmente ultraconservadora e reacionária (FERNANDES, 2004, p. 439).

Florestan Fernandes se posicionava contra a uma concepção eurocêntrica de “Revolução Burguesa”, como se fosse modelo único ou clássico, sem buscar perceber as especificidades locais. A burguesia, na Europa e nos Estados Unidos, deu pleno curso à revolução burguesa por causa do poder de pressão dos de baixo e de seus aliados nas classes sociais intermediárias. A revolução burguesa só foi realmente burguesa em seus primórdios, quando ela se debatia com o antigo regime e buscava o apoio dos de baixo (FERNANDES, 1995). O sociólogo procurou entender como ocorre à dominação burguesa nos países periféricos de economia capitalista dependente e subdesenvolvida. Na sua compreensão, os países periféricos não poderiam seguir os modelos clássicos de revolução, pois a dominação colonial impedia o progresso do desenvolvimento capitalista e estes países estavam fadados a permanecer sob o controle dos países centrais. Como explica neste texto:

Ao irromper como poder absoluto a burguesia tentou breçar a revolução. Não conseguiu porque o desenvolvimento capitalista acelerado pôs frente a frente os antagonismos de classe, alimentado pelos que rejeitavam a interrupção da revolução. No Brasil e na América Latina, a revolução burguesa foi

interrompida em níveis precoces, favorecendo a coexistência do arcaico, do moderno e do ultramoderno (FERNANDES, 1995, p.48).

Assim, a dominação capitalista não ocorre somente de fora para dentro, mas ocorre através de uma parceria entre a burguesia nacional e a burguesia imperialista. A outra presunção errônea diz respeito à própria essência da dominação burguesa nas economias capitalistas dependentes e subdesenvolvidas. A burguesia nacional associou-se ao imperialismo internacional efeitos de inibição dos elementos políticos do capitalismo dependente que não são compatíveis com qualquer forma de dominação burguesa e, muito menos, com o tipo de dominação burguesa requerido, especificamente, pelas nações capitalistas dependentes e subdesenvolvidas. Ignorou-se que a apropriação dual do excedente econômico – a partir de dentro, pela burguesia nacional; e, a partir de fora, pelas burguesias das nações capitalistas hegemônicas (FERNANDES, 1976).

Esse processo de dominação burguesa leva as nações periféricas a uma forma de grande produção de riquezas, mas com uma extrema concentração de capital e ao mesmo tempo, um aumento muito grande de miseráveis. Uma parte da economia nacional acaba saindo dos países periféricos e aumentando ainda mais a concentração de riquezas nos países centrais. Esse é um tipo de capitalismo que, para Fernandes seria “selvagem e difícil” e se forma por um pacto de interesses burgueses entre os países capitalistas centrais, hegemônicos com as empresas multinacionais e as burguesias dos países periféricos em desenvolvimento.

Ocorre uma aliança entre a burguesia nacional periférica e a imperialista multinacional. O capitalismo imperialista depende da burguesia nacional periférica para poder explorar os países pobres economicamente. Ao mesmo tempo, a burguesia nacional acaba, também, tendo privilégios econômicos através dessa relação promíscua. Para que essa relação vantajosa para os dois grupos se perpetue, as burguesias nacionais devem controlar o aparato político, pois se as burguesias nacionais da periferia falharem nessa missão política, não haverá nem capitalismo, nem regime de classes, nem hegemonia burguesa sobre o Estado (FERNANDES, 1976).

Essa é a função da burguesia nacional periférica, manter o poder político do Estado periférico, para, dessa forma, poder manter seus privilégios. Para isso ela deve manter a ordem, salvar e fortalecer o capitalismo, impedir que a dominação burguesa e o controle burguês sobre o Estado nacional se deteriore (FERNANDES, 1976).

A burguesia nacional dispõe de amplos poderes, não é mais aquele grupo comprador que existia durante os períodos coloniais, ela dispõe de poder econômico,

social e político do Estado. Dominam os aparelhos ideológicos, os aparelhos repressivos e opressivos.

Dessa burguesia periférica não é possível esperar uma Revolução Burguesa nos moldes europeus, pois ela está impedindo que se faça uma revolução de outras classes ou quaisquer outras mudanças reformistas que possam prejudicar o seu *status quo*. A burguesia pode ser considerada traidora da revolução nacional, mesmo assim, ainda se considera detentora legítima do direito de comandar sozinha o Estado. Ela polariza politicamente toda a rede de ação auto-defensiva e repressiva, percorrida pelas instituições ligadas ao poder burguês, da empresa ao Estado. Dessa forma surge uma formidável superestrutura de opressão e de bloqueio, a qual converte relativamente, a própria dominação burguesa na única fonte de poder político legítimo (FERNANDES, 1976).

A burguesia nacional periférica não quer ver os problemas da nação e ainda procura mascarar a realidade existente. Não quer perceber que realidade totalmente desigual economicamente é por causa de uma relação de egoísmo e de traição com o seu próprio povo. Além disso, submete-se totalmente a uma série de dominação como nos setores administrativos, industriais, financeiros, comerciais, tecnológicos, educacionais, agrários, intelectuais. A exigência básica dessa modalidade de ajuntamento é transparente: Dissociar o capital monopolista da democracia e fortalecer ao máximo o comensalismo espoliativo, pelo qual a “burguesia nativa” se reduz a um parceiro de terceira categoria, subalterno e preso às cadeias do capitalismo associado (FERNANDES, 1991, p.54).

A burguesia nacional periférica se torna uma aliada da burguesia imperialista, se torna pró-imperialista, passiva com sua nação, conservadora ou altamente conservadora, reacionária ou altamente reacionária e para esse intento utilizam o militarismo altamente repressivo e opressor. Dessa forma, as classes dominantes abandonaram o caráter democrático, clássico e se tornaram autoritárias, totalitárias, conservadora e contrarrevolucionárias. Impedindo que outras classes sociais assumam o poder e colocando seus privilégios em perigo. As chamadas elites das classes dirigentes estão pouco alerta aos interesses do país: elas querem garantir prioritariamente os seus próprios interesses e aprisionar o governo nas cadeias da tradição cultural (FERNANDES, 1986).

Os interesses particulares da classe dominante se sobrepõem aos interesses da nação, as ideias progressistas que alimentaram o Iluminismo europeu aqui na América Latina foram engavetadas. Como também constatou BALTAR:

A burguesia, teoricamente, é portadora de um ideário progressista, modernizante e liberal. Ainda que pesassem as dificuldades materiais do capitalismo periférico, no Brasil mostrou-se excessivamente conservadora e sem dinamismo para impulsionar a evolução do capitalismo (BALTAR, 2000, p. 27).

O que encontramos na obra de Florestan é uma burguesia que luta para manter seus privilégios num capitalismo dependente. Essa burguesia é egoísta, individualista, agressiva e violenta e lutará pela intensificação da exploração capitalista. FERNANDES (1976, p. 363) não acreditava que a democracia poderá ser consolidada em nosso país, pois o que está em curso uma dupla “abertura”. Ela não leva à democracia burguesa, mas à consolidação da autocracia burguesa.

A burguesia para manter sua hegemonia, a cada momento histórico se articula de modo bem diverso. Isso o sociólogo percebeu, e não se fixou somente com a idéia de governo burguês fechado e militarizado, também podem utilizar uma “democracia faz-de-conta” para tentar iludir aqueles que não aceitam um governo fechado e por último poderão abrir espaço para grupos de outras classes e facções burguesas mais radicais.

2 A democracia na ordem burguesa periférica

Nos países periféricos existe o problema de instabilidade democrática, isso ocorre quando há uma inconstância da “ordem” burguesa, ou seja, quando as massas populares ou burguesas radicais tentam romper essa ordem surgem às ditaduras preventivas que rompem qualquer forma de democracia existente. Nunca chegou a existir uma situação pré-revolucionária tipicamente fundada na rebelião antiburguesa das classes assalariadas e destituídas. No entanto, a situação existente era potencialmente pré-revolucionária, devido ao grau de desagregação, de desarticulação e de desorientação da própria dominação burguesa, exposta ininterruptamente, da segunda década do século os conflitos não abriam qualquer risco à sobrevivência da dominação burguesa e do poder burguês (FERNANDES, 1976).

A democracia, mesmo sendo considerada por Fernandes, uma “democracia burguesa”, acaba não sendo respeitada, por questões de ordem. Podemos entender que para a burguesia a “ordem” está acima da democracia e o que é mais importante é salvar a estabilidade do seu poder. A autocracia-burguesa é nunca correr o risco de partilhar o poder com outras classes que colocam os seus privilégios políticos e econômicos em risco.

Assim, pode-se dizer que uma democracia completa nunca poderá ser concretizada em nosso país, segundo FERNANDES (1976), só se realizaria no infinito, se as duas paralelas chegarem a se encontrar. Então as revoluções burguesas que existiram até agora foram quase todas contrarrevolucionárias. Utilizam termos ideológicos para justificar que no Brasil a tradição é termos uma democracia restrita, dessa forma, afastam qualquer possibilidade de outras classes se acenderem politicamente.

A população não tem uma representação no meio burguês, mesmo no período populista, onde os políticos diziam representar o povo. Para FERNANDES (1976), o populismo, como um sistema que defendia as massas populares, não passava de uma farsa e quando o jogo democrático se tornou demasiado arriscado, os verdadeiros atores continuaram o baile sem máscaras.

Com o golpe de 1964, com o fim do populismo e o fim de uma “aparente democracia-burguesa”, a burguesia transferiu para alguns setores civis e principalmente militares a tarefa de eliminar qualquer manifestação revolucionária burguesa no Brasil. A tarefa de manter a “ordem” burguesa seria dos militares e dos tecnocratas e com uma função de manter o país vinculado com o capitalismo internacional.

Na obra Nova República, FERNANDES (1986), cria um novo conceito de democracia, a “democracia restrita”. Seria uma aparente democracia, com eleições, com clientelismo e o mandonismo. O Estado tem um papel importante para articular a dominação de classe. O autor reflete que a democracia restrita converte-se em seu oposto (não é democracia nem mesmo com mistificação e simulação) e tange os de baixo com se fossem ou devessem ser um rebanho.

Florestan Fernandes procura levar para as massas despossuídas uma mensagem para a possibilidade de uma verdadeira revolução democrática. Coloca os dominados como protagonistas para as mudanças que toda a sociedade precisa, não ficar esperando que as mudanças ocorram do Estado para a sociedade civil, mas o inverso. E conseqüentemente teremos uma nova forma de democracia, como ele mesmo comenta:

A democracia vinculada à opressão econômica, social e política tem de ceder terreno à democracia que se vincula à emancipação civil dos oprimidos e à autonomia dos proletariados. Desse ângulo, a democracia não é uma questão abstrata. Ela é uma questão concreta e histórica.[...] Ou as classes burguesas se aliam às classes que emergem como revolucionárias ou elas ficarão à margem da história. Caso se aliem, porém nem por isso a revolução democrática será burguesa. Se se aliaem ou não, mas o impulso da revolução democrática for demasiado forte para aninhá-la dentro da ordem existente transformada, a República resultante não ser ‘democrático-burguesa’. Ela

será, por sua origem e conteúdo, uma revolução democrática burguesa e proletária (FERNANDES, 1986, p. 59).

Nas ideias acima de Florestan Fernandes fica uma dúvida quanto à revolução democrática. Seria uma revolução que iria além da Revolução Burguesa ou seria uma revolução que iria avançar a Revolução Burguesa inacabada nos ideais iluministas? No pensamento do professor, a revolução deveria ir além da Revolução Burguesa e chegar a uma Revolução Socialista, mas em muitas passagens de sua obra aparece a necessidade de concluir com o processo de Revolução Burguesa que ficou inacabada.

A democracia precisa muito ser aprofundada, que olha para todos os brasileiros, para todas as regiões, para todas as etnias, para todas as classes. Seria uma democracia que nunca existiu no Brasil ou que nunca existirá se as mudanças não começarem por baixo sem ficar esperando pelo alto. O próprio desenvolvimento econômico não ocorrerá se não houver o desenvolvimento humano, esse será fruto dos avanços da democracia. Como Fernandes afirma: “No Brasil, como em outros países da América Latina, é impossível pensar-se em um ‘salto para frente’ sem a consolidação de um regime democrático que resguarde a liberdade dos trabalhadores e da imensa massa dos mais ou menos espoliados e excluídos” (FERNANDES, 1986, p. 89). Para que isso ocorra, os trabalhadores devem buscar aliados de outras classes sociais para que juntos possam provocar mudanças profundas no Estado, na economia e na sociedade. Compreender a obra de Florestan é perceber que o papel da mudança da sociedade não deve ficar restrito somente, ao proletariado, mas estes devem agir juntamente com outros grupos sociais comprometidos com as grandes causas nacionais.

A dominação burguesa passa dialeticamente do campo sócio-econômico para a dominação no campo político devido à necessidade de comando do Estado que em muitas vezes pode ser travestido de ditaduras para combater reformas estruturais. A burguesa conservadora busca investir em contrarrevoluções, dessa forma impôs as demais classes sua própria transformação econômica, social e política. Controlaram as profundas alterações nos padrões institucionais de relações de classes, de organização do Estado nacional e de vinculação dos interesses de classe burgueses com os ritmos econômicos, sociais e políticos de integração da Nação como um todo. No plano histórico, passava-se, pura e simplesmente, de uma ditadura de classe burguesa dissimulada e paternalista para uma ditadura de classe burguesa aberta e rígida (FERNANDES, 1976).

O Estado se faz necessário para a manutenção da ordem burguesa. Com o poder do Estado, as burguesias nacionais e imperialistas garantem a estabilidade política e lhes

propicia uma maior possibilidade de rapinagem das riquezas da nação e da população. Também evitam qualquer possibilidade de perda de capital e levante popular. A exploração econômica depende do mando político. Este pensamento pode ser sintetizado no seguinte texto:

Por outro lado, as classes dominantes perderam a confiança na ditadura, mas continuam a necessidade de um Estado semiditatorial, ou completamente ditatorial, para lidar com os descontentes, com as inquietações sociais, e para resolver com maior facilidade os problemas nascidos de um capitalismo de essência política de rapina e de rapinagem, incrustado no Estado e criatura dele (FERNANDES, 1986, p. 26).

O Estado nacional se torna sincrético, como conceitua, pois tem duas formas: uma forma seria o modelo de um Estado ideal, que tenha representação, democracia, pluralidade e a outra forma seria o modelo de dominação burguesa onde se apresenta como paternalista, coercitivo, repressivo, opressor, violento e promotor do terror. Fernandes acha que seria um Estado fascista disfarçado. O Estado é usado para criar e manter uma dualidade intrínseca da ordem legal e política, graças à qual o que é oligarquia e opressão para a maioria submetida, é automaticamente, democrática e repleta de liberdade para a minoria dominante (FERNANDES, 1976). Por isso Florestan Fernandes afirma que não existe um modelo único de Estado capitalista dependente e periférico, ele é sincrético, dialeticamente se transforma a partir das relações históricas. Num período de guerra fria a luta entre o socialismo e o capitalismo é travada principalmente nas periferias. As burguesias nacionais e periféricas juntamente com a burguesia imperialista fazem qualquer jogo para defender seus privilégios.

Para contrapor a essa forma de governo burguês faz-se necessária uma verdadeira experiência democrática autêntica. E que a burguesia brasileira precisa livrar-se, com a maior urgência do atual padrão de dominação burguesa e de solidariedade de classe (FERNANDES, 1976).

A esperança do sociólogo é que este modelo de dominação seja autodestrutivo para a burguesia e que surja uma pressão revolucionária antiburguesa que acabe com o modelo autocrático burguês, resultando na implantação do socialismo. A burguesia não foi competente o suficiente para fazer uma revolução dentro da ordem, ou seja, revolução democrática com reformas profundas no Estado. Quem deve fazer estas

profundas reformas são as massas oprimidas e espoliadas das riquezas. Seria fazer uma revolução contra a ordem existente. Com isso teríamos um salto qualitativo na história.

3 A prática revolucionária de Florestan Fernandes

Florestan Fernandes via que era importante à tomada de poder do Estado brasileiro pela classe trabalhadora. Isso era importante para que o proletariado construísse uma sociedade mais democrática onde todos os grupos étnicos, regionais e classistas tenham condições de se manifestarem e melhorar suas condições de vida. Para chegar a essa sociedade socialista e colocar o trabalhador em primeiro plano, definiu os instrumentos de transformação social. Os sindicatos de trabalhadores e partidos de esquerda são os instrumentos de luta social e política. Os trabalhadores e seus aliados só conseguirão sair da situação de exploração a partir da organização desses instrumentos. Florestan define os sindicatos e partidos populares da seguinte forma:

Sindicatos e partidos, por exemplo, não são apenas advogados da causa popular e proletária. São instrumentos de ação e de consciência social, meios para atingir fins (no caso, acelerar os ritmos das mudanças da ordem, implantar as reformas capitalistas que a burguesia condenou, liberar a revolução contra a ordem da estigmatização ideológica) e, por isso mesmo, formas sociais carregadas de conteúdo ideológico e político. O sindicato que se diz “apolítico” é um sindicato esterilizado (e anulado) pelos interesses e valores das classes sociais dominantes. O partido ‘popular’ ou ‘proletário’ que se diz neutro com referência ao anarquismo, ao socialismo e ao comunismo é um partido domesticado pelos donos do poder (FERNANDES, 1986, p.88).

Os sindicatos e partidos devem definir o papel ideológico e sua importância para as transformações sociais e implantar o anarquismo, o socialismo e o comunismo para que aja a negação e a superação da ordem capitalista nas nações periféricas. Assim, não servirão mais a vontade burguesa e sim, promover a classe trabalhadora. O objetivo final deve ficar bem claro, os sindicatos e os partidos devem ser os meios para que possam atingir o fim esperado, e não serem os fins em si mesmo.

A conquista do poder pelos trabalhadores era importante para romper com toda a dominação histórica que as classes dominantes mantiveram em nosso país. Essas classes só mantiveram a dominação para manter seus privilégios em detrimento das outras classes dominadas.

Para romper com a ordem existente era necessário que houvesse mudanças políticas qualitativas e como um grande marxista, Florestan procurava implantar suas ideias na prática, buscava viver a práxis. Dessa forma, teve um envolvimento de

militância com o Partido dos Trabalhadores. Além de ter sido um parlamentar, também contribuiu com seu pensamento a formação das idéias do PT. Ele acreditava que o PT deveria seguir uma linha ideológica socialista e não deveria seguir a social-democracia, que principalmente na Europa. O PT deveria ir além, deveria ser um partido que apoiasse os de baixo. Deveria criar uma democracia que conferisse peso e voz aos trabalhadores e aos oprimidos e realizar tarefas políticas que sempre foram monopolizadas pelas classes dominantes (FERNANDES, 1991, p10).

Com essas observações Fernandes corroborava com sua tese sobre a necessidade dos países periféricos implantarem um novo sistema sócio-econômico alternativo ao capitalismo e quem teria essa missão seria a própria classe trabalhadora.

Florestan se posicionava contrário a uma forte tendência interna do PT que defendia a social democracia, achava que ela havia sido adulterada para servir às nações capitalistas centrais e não era viável para a periferia. Não achava que a mesma fosse democrática e via que a democracia estaria no próprio socialismo. Para ele, quem não gosta da democracia, mesmo dentro do capitalismo, é a própria burguesia, porque acha que a democracia acabaria conduzindo ao “comunismo e a anarquia da ordem” (FERNANDES, 1991, p.44).

O problema da democracia é retomado por Florestan, sua maior preocupação é como a dominação burguesa se realiza. Forma-se uma associação da burguesia nativa, nacional com a burguesia imperialista para se autodefenderem. As burguesias nacionais aceleram as transformações do desenvolvimento capitalista, de uma forma totalmente desigual e com o apoio da burguesia imperialista, com isso, acaba com qualquer possibilidade de mudanças estruturais. Muitas vezes, a burguesia nacional utiliza forças tirânicas e opressoras para comandar a política interna sem qualquer oposição da burguesia imperialista, para essa, o que importa é a continuação da espoliação. Para acabar com esse ciclo, Florestan Fernandes propõe ao PT o seguinte:

Ele precisa despertar a consciência social para a reforma que abra um espaço democrático nas relações de classe e de raças e, ao mesmo tempo, não se confundir com um partido da ordem, no Maximo social-democrático pela retórica. Ou seja, deve ter a coragem e os méritos de descobrir métodos que exijam ‘soluções burguesas’ provisórias, mas que abram caminho para atingir uma democracia da maioria (socialista) e igualdade com liberdade [...]. Desempenhar esses papéis históricos sem despertar medo em aliados potenciais e sem perder credibilidade eleitoral representa uma façanha (FERNANDES, 1991, p. 50).

Para diferenciar dos partidos tradicionais, o PT tem como empreitada, acabar com a tarefa de que deveria ter sido da burguesia, implantar profundas mudanças

democráticas, após esse momento, deverá partir para a formação de uma nova ordem na sociedade. Conforme FERNANDES (1991) há dois tipos de tarefas; as tarefas que a burguesia deixou de lado ou desempenhou de maneira parcial; e as tarefas políticas específicas de transformação e revolução da ordem, que cabem aos trabalhadores e seus aliados orgânicos. Nestes dois itens podemos perceber que o sociólogo não propunha uma ruptura rápida com a ordem existente, defendia que deveria haver um avanço de conquistas em prol dos trabalhadores dentro do sistema capitalista e após esses avanços, o PT e seus aliados deveriam partir para uma “revolução da ordem”.

O PT teria como primeira tarefa fazer uma revolução dentro da ordem capitalista, após esse momento deveria partir para uma revolução contra essa ordem. O partido deveria fazer com que a sociedade exerça o controle sobre o Estado. Para Florestan FERNANDES “o PT foi além, exigiu que essas massas populares compartilhem de seus direitos sociais e pudessem viver em plenitude sua condição humana” (1991, p.65). O PT com o poder sobre o Estado deveria dar prioridade às necessidades das classes subalternas, como a expansão dos serviços sociais, educação, saúde, direitos sociais dos trabalhadores, moradia, seguridade social. Fica claro que, para Florestan Fernandes, o PT não poderia ficar restrito somente a uma revolução dentro da ordem, deveria transpor a esta ordem, mudar a ordem. Era contrário a um governo reformista, apesar de entender que havia etapas a serem seguidas e a revolução dentro da ordem seria necessária.

4 Considerações finais

O estudo sobre Estado e democracia em Florestan Fernandes nos levou uma análise sobre a Revolução Burguesa no Brasil, como um processo histórico, próprio dos países periféricos dependentes. Um acontecimento onde houve a desagregação do regime escravocrata-senhorial e a formação da sociedade de classes, mas dentro de um capitalismo dependente. Além disso, a burguesia preferiu reduzir seu papel na sua atuação histórica de democratizar a realidade, buscou defender seus interesses em detrimento de um projeto de nação. Em síntese, no Brasil ocorreu uma revolução burguesa retardatária que se apresenta muitas vezes como contrarrevolução, tendo um caráter autoritário e autocrático para a manutenção dos interesses da burguesia nacional e multinacional.

Para quebrar este paradigma de dominação política e econômica, Florestan Fernandes propõe que as classes desprivilegiadas se organizem e implantem uma nova

forma de organização de sociedade. Essa nova ordem deveria superar o capitalismo e implantar o socialismo. Para chegar ao socialismo os trabalhadores deveriam se organizar através de suas ferramentas de luta que seriam os sindicatos de trabalhadores e os partidos políticos de esquerda.

Como podemos perceber Florestan Fernandes além de procurar compreender os problemas na formação do Estado brasileiro também propõe uma mudança estrutural no país. O autoritarismo, que em toda a história do Brasil sempre foi uma realidade, deve ser rompido, para isso seria necessário o fortalecimento da democracia para enfraquecer a dominação burguesa.

A situação de desigualdade em que o Brasil se apresenta é o resultado de uma situação histórica autoritária, sem que houvesse qualquer possibilidade de se efetivar a democracia em nosso país. A falta de democracia levou ao centralismo do poder de discussão e conseqüentemente, uma centralização das condições econômicas nas mãos de uma pequena parte da sociedade.

O atual governo encontrou uma forma de administrar o Brasil que se aproxima das ideias defendidas pelo Florestan, um modelo econômico social com desenvolvimento e, ao mesmo tempo distribui renda. Para diminuir essa grande desigualdade social as políticas sociais terão não apenas que ser intensificadas, mas diversificadas e ampliadas.

O processo de democratização econômica e social extraordinária que o país passou a viver nos últimos anos precisa se estender ao plano da consciência política. Para isso ocorrer, como apontava Florestan, se faz necessário o fortalecimento das organizações populares para que possam surgir novos representantes políticos das camadas emergentes do povo brasileiro.

ABSTRACT

The purpose of this essay is to understand how Florestan Fernandes analyzed the Brazilian state and occurs as bourgeois domination in our country. As well, seek to deepen as the bourgeoisie has maintained its control over society by using the state to employ anti-democratic and authoritarian forms to maintain their privileges at the expense of the majority population. In addition, we seek to understand how the underprivileged social classes should be organized to build a socialist order.

Keywords: State. Democracy. Bourgeoisie. Capitalism. Socialism.

REFERÊNCIAS

BALTAR, Ronaldo, **O Ponto Morto**. Londrina: Eduel, 2000

FERNANDES, Florestan. **A Contestação Necessária: Retratos Intelectuais de Inconformistas e Revolucionários**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **Nova República?** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

_____. **O PT em movimento**. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção: Polêmicas do nosso tempo, 43)

_____. **Sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Resoluções de Encontros e Congressos 1979-1998**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

TEORIA & DEBATE. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, nº 13, jan./fev./mar., 1991.

_____. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, n. 30, nov./dez., 1996.

O ESPORTE ENQUANTO CONTEÚDO ESCOLAR: SABERES E INTERVENÇÃO

M. J. Taques¹

RESUMO

A intenção desse estudo à luz de uma perspectiva crítica foi analisar o esporte enquanto conteúdo escolar, buscando trazer reflexões e propostas sobre as possibilidades de intervenção desse fenômeno na escola, no intuito de colaborar para a compreensão de alguns equívocos que suscita instigantes debates no âmbito escolar e na formação de professores de Educação Física. Assim, esse estudo caracteriza-se como sendo uma pesquisa do tipo qualitativa e descritiva, onde para a análise e interpretação das discussões, adotamos como instrumento de pesquisa a Observação Direta Extensiva, em forma de questionário direcionado aos professores de Educação Física.

Palavras – chave: Educação Física Escolar. Esporte na escola. Intervenção Docente.

INTRODUÇÃO

Sabemos que existe uma busca constante por estratégias teórico-metodológicas que possam nos auxiliar em nossa práxis pedagógica nas diversas áreas do conhecimento. Assim, esse estudo pretendeu à luz de uma perspectiva crítica, analisar a (des) caracterização do esporte enquanto conteúdo escolar, buscando trazer reflexões e propostas sobre as possibilidades de intervenção do esporte enquanto fenômeno educacional², no intuito de colaborar para a compreensão de alguns equívocos que suscita instigantes debates no âmbito escolar e na formação de professores de Educação Física.

Este ensaio caracteriza-se como sendo uma pesquisa embasada na pesquisa do tipo qualitativa e descritiva, sendo que para a análise e interpretação das discussões posteriores, adotamos como instrumento de pesquisa a Observação Direta Extensiva, em forma de questionário destinado aos professores de Educação Física em escolas Públicas Estaduais no município de Guarapuava-Pr, buscando elencar subsídios e reflexões à luz do conhecimento sobre o esporte, colaborando para o processo de ensino-aprendizagem escolar.

¹ Mestrando em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa – Pr e Docente do Departamento de educação Física da Faculdade do Centro do Paraná – UCP em Pitanga – Pr. Contato/Endereço: Rua Bernardo Guimarães, 51 – Bairro dos Estados – Guarapuava – Pr. E-mail: taques18@yahoo.com.br – taques-ucp@hotmail.com

² Estamos chamando aqui de esporte educacional segundo a lei n. 9.615/98, batizada como “lei Pelé”. O processo corriqueiramente praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer.

1 O esporte enquanto conteúdo escolar e seu processo de intervenção

A proposta deste trabalho foi por meio partir de análises sobre o cotidiano dos professores de Educação Física de escolas Públicas Estaduais do município de Guarapuava-Pr, desvelar os elementos que contribuem para a (des) caracterização do conteúdo esporte no contexto educacional, no intuito de trazer reflexões e propostas sobre as possibilidades de intervenção do esporte enquanto fenômeno educacional, e sua (Im) possível aproximação com o alto rendimento, e ainda, colaborar para a compreensão de alguns equívocos que suscita instigantes debates no âmbito escolar e na formação de professores. Nesse sentido nosso objetivo, foi analisar as representações dos professores a respeito da (des) caracterização do esporte enquanto conteúdo escolar, acreditando na hipótese de que esse fenômeno transmita um valor educativo, capaz de promover a emancipação humana e a transformação social por meio do movimento, e ainda, construir parâmetros significativos a respeito do debate sobre o esporte enquanto saber escolarizado, no intuito de colaborar para compreensão de equívocos que esse conhecimento pode proporcionar na escola durante o processo educacional.

Nesse sentido, partimos da necessidade de reconhecer que o esporte é um dos principais fenômenos sociais, culturais, econômico e político, causador de instigantes debates, principalmente no âmbito escolar e na formação de professores, sendo esse tema um dos mais abordados por pesquisadores, professores e estudantes.

Sabemos que enquanto fenômeno o esporte apresenta várias possibilidades de manifestação e seu caráter hegemônico traz conflitos e polêmicas para a comunidade acadêmica da área de Educação Física. Porém, nossa intenção através deste estudo, foi buscar responder algumas interrogações a respeito da (des) caracterização do esporte enquanto conteúdo da Educação Física.

Temos como principal objetivo identificar as possibilidades de intervenção do esporte com seu caráter de valor educativo, a partir da análise do cotidiano dos professores de escolas Públicas Estaduais do município de Guarapuava - Pr.

Acreditamos na relação de ensino e aprendizagem do esporte capaz de promover a emancipação humana e a transformação social, sem reproduzir na escola práticas hegemônicas influenciadas pela sociedade. Dessa forma, pretendemos buscar por meio de representações³ dos professores, identificar como esse fenômeno está sendo abordado na

³ Segundo Chartier (1990), compreender as representações de um determinado grupo é compreender a sua concepção do mundo social, os valores que lhe cabem, o seu domínio e o porquê da tentativa de imposição diante outros grupos, caracterizando um conflito de representações. Essa tensão caracteriza-se pela conquista do poder e dominação de cada indivíduo (ou grupo) que descrevem uma realidade adquirida e/ou desejada por eles.

escola, bem como obter respostas para a compreensão de equívocos que ingenuamente vem descaracterizando o esporte enquanto conhecimento historicamente construído no contexto educacional.

Nesse sentido, cabe à luz de uma perspectiva crítica do esporte, analisar como poderemos desenvolver esse conteúdo por meio do seu valor educativo no contexto educacional de acordo com a nossa realidade e as características dos alunos, sem considerar a estrutura do esporte de alto rendimento como base, quando busca selecionar talentos e superar recordes, no entanto, por meio de outra ótica, não podemos refratar o conhecimento dos alunos sobre o esporte de rendimento ou de alto-nível, sendo assim, o intuito é levantar reflexões e sugestões sobre a (Im) possível aproximação desses fenômenos distintos e superar mal entendidos sobre o ensino desse conteúdo na escola.

1.2 O esporte na Educação Física escolar: em busca de uma caracterização desse fenômeno

Ao tratarmos desta questão polêmica que é o esporte, nesse momento podemos fazer algumas considerações pertinentes a respeito deste conteúdo veiculado á uma perspectiva crítica desse fenômeno.

Sabemos que existe uma busca constante por estratégias teórico-metodológicas que podem auxiliar o processo de ensino - aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, assim através desse ensaio, buscamos fazer algumas reflexões por meio da prática pedagógica dos professores a respeito desse conhecimento na escola, analisando a sua (Im) possível aproximação com o alto rendimento, no sentido do aluno ampliar sua visão sobre o sistema esportivo, pois conforme Bracht (1997, p. 81):

[...] o sistema esportivo é um parceiro dos governos federais, que oferece como retorno, basicamente, um produto simbólico que é o prestígio/reconhecimento internacional com repercussões internas de caráter legitimador e, secundariamente, um retorno econômico.

Diante desse quadro apresentado por Bracht, percebemos que a Educação Física na escola vem representando bem o papel de parceiro do modelo dominante, por meio do sistema esportivo, uma vez que seu objeto de estudo reflete na aptidão e capacitação física, viabilizando o alto rendimento ou ensinando como exclusivo conteúdo os esportes

Referente ao estudo da teoria das representações sociais ver Moscovici (1979) e Jodelet (1989).

considerados de maior impacto na sociedade. Portanto, devemos (re) pensar o esporte na escola, pois acordo com Almeida & Bracht, (2003, p.98):

O esporte escolar só faz sentido se for pedagogizado, ou seja, submetido aos códigos da escola. Em termos mais concretos, isso significa que não basta, para a realização da função da escola, que o esporte seja aprendido e praticado nos seus espaços, é preciso também que o esporte escolar instrumentalize o indivíduo a compreender o fenômeno esportivo.

Considerando o teor desta reflexão pretendemos buscar subsídios para a ação docente que possam suprir as novas necessidades educacionais, gerada por essas posições distintas de como ensinar esporte, justificando sua prática no contexto escolar por meio de uma análise teórico - prática. Justificamos também a necessidade de se construir parâmetros significativos a respeito do debate sobre o esporte enquanto saber escolarizado, tema que vem mobilizando vários profissionais no intuito de compreender os equívocos que esse conhecimento gera na escola.

A princípio parece haver um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que esse conteúdo é aquele que os alunos mais incorporam no cotidiano escolar, é também, muitas vezes, o que mais os exclui nas aulas. Alguns mal entendidos sobre o esporte que se cristalizam na escola, os quais advogam a ideia de que: quem critica o esporte é contra o esporte; tratar criticamente o esporte nas aulas de EF é ser contra a técnica esportiva; a crítica da pedagogia crítica da EF era destinada ao rendimento enquanto tal, e que a este contrapunha, em posição diametralmente oposta, o lúdico; tratar criticamente do esporte na escola é abandonar o movimento em favor da reflexão (BRACHT, 2000), enfim, esses elementos causadores de polêmica estão presentes na escola, porém vale ressaltar que o esporte é essencial para a disciplina de Educação Física e que “nossa defesa não é por sua abolição das aulas, mas sim por um trato pedagógico do esporte – analisando o tipo de educação veiculado por uma outra forma de manifestação esportiva – para que se torne educativo numa determinada perspectiva (crítica) de educação” Almeida & Bracht, (2003, p. 97).

Portanto, buscamos elementos diferenciados ao tratar do esporte na escola, fazendo com que ele possa assumir outras características enquanto conteúdo da Educação Física. Em virtude da situação explanada, apresentando um entendimento do trabalho com os esportes na escola, percebemos Freire (2002) como um dos pensadores que se preocupam com a maneira de como o esporte está sendo desenvolvido na escola, alguns princípios básicos que são importantes para ensinar esportes:

Ensinar esporte a todos - desenvolver competência para ensinar todas as pessoas, não apenas aquelas que julgamos ser mais talentosas [...].
 Ensinar esporte bem a todos - não basta ensinar de qualquer jeito, mas sim com a preocupação de que o praticante aprenda bem o esporte a que se dedica;
 Ensinar mais que esporte a todos – [...] O aluno que aprende esporte tem o direito de ser informado, de teorizar sobre o esporte e viver um processo metodológico que lhe permita levar ao plano da reflexão suas práticas;
 E ensinar a gostar do esporte - As práticas devem ser dinâmicas, alegres, livres, de acordo com as características típicas de uma criança ou de um adolescente. As práticas mecânicas, rotineiras e monótonas acabam por ensinar a não gostar do esporte. (p. 94)

Em virtude desta reflexão, acreditamos que todo cuidado é necessário para que o esporte não seja excludente e para que as aulas de Educação Física não se configurem numa esportivização. Torna-se necessário ter um embasamento teórico na aplicação de qualquer prática esportiva sendo que o professor não deve tampouco só dar ênfase aos gestos técnicos que, sem dúvida, são fundamentais como elementos dos esportes, mas que não devem ser a única preocupação do professor, pois de acordo com Almeida & Bracht, (2003, p. 97-98):

Promover a alfabetização esportiva vai muito além da aprendizagem de destrezas; o exercício da plena cidadania no plano da cultura corporal de movimentos e especificamente no plano do esporte exige o desenvolvimento de competências que vão além dessas habilidades e que abrangem também a capacidade de situar histórica e socialmente essa prática humana, de perceber e analisar os valores que a orientam, os benefícios e os prejuízos de uma ou outra forma da prática esportiva.

Sendo assim, acreditamos que essas são algumas considerações relevantes e consistentes para o processo de ensino-aprendizagem, que podem ser balizadas de acordo com a realidade de cada escola. Enfim, esses são alguns motivos geradores que nos levam buscar um aprofundamento nas investigações, porque mais do que uma questão de críticas, nossa área do conhecimento carece de uma identidade acadêmico e profissional justificável socialmente, com o propósito de valorizar o esporte enquanto conteúdo curricular, capaz de nos auxiliar numa possível mudança de comportamento de nossos alunos enquanto agentes de possíveis transformações da realidade social que estão inseridos.

Acreditamos que um dos grandes desafios da Educação Física na escola é promover ações e mudanças que possibilitem as crianças e aos jovens, uma reflexão crítica do nosso quadro social contemporâneo, principalmente sobre os modelos transmitidos pelos meios de comunicação de massa, buscando assim, como princípio básico, o predomínio dos significados e dos valores de nossas práticas corporais historicamente construídas.

Para esse enfrentamento, devemos pensar sociologicamente o esporte, de forma crítica e criativa, porém sem desvalorizar o movimento. “Crítico porque, afastada a crítica, só resta a inércia e a submissão. Criativo porque, sem a criatividade, tornamo – nos apenas reprodutores de idéias e problemáticas que não são as nossas, mas de outros tempos e lugares, ou de outras competências” (BETTI, 2001, p. 168).

Nesse contexto, cabe por meio de um estudo crítico, contribuir para que novas discussões possam ser desenvolvidas à luz do conhecimento esporte, no intuito de atender as necessidades dos alunos, e ainda, subsidiar e trazer propostas para a intervenção e formação de professores no âmbito escolar e acadêmico.

METODOLOGIA

No intuito de compreender a dinâmica existente na intervenção cotidiana do professor de Educação Física por meio do esporte, buscamos sublinhar por essas linhas, uma análise do conteúdo esporte por meio de seu valor educativo para o processo de ensino-aprendizagem escolar.

Assim pensando, este anteprojeto surgiu a partir das discussões de pesquisadores sobre o referido tema, onde apontam alguns limites e possibilidades de se trabalhar com esse conteúdo no âmbito escolar. Partindo dessa idéia, buscamos assumir o desafio de realizar discussões a partir de alguns pressupostos teóricos, sobre a possível intervenção do professor por meio do esporte, já que a busca por ações metodológicas é uma constante.

Neste sentido, este ensaio se caracteriza - se como sendo uma pesquisa do tipo qualitativa, que segundo Thomas; Nelson; Silverman (2007, p. 298) uma pesquisa qualitativa “busca compreender o significado de uma experiência dos participantes, em um ambiente específico, bem como o modo como os componentes se mesclam para formar o todo”. Assim, buscamos através das articulações com os autores, proporcionar ao leitor algumas discussões e reflexões pertinentes, a respeito desta temática no âmbito escolar.

Para chegarmos a essas discussões e reflexões, o método do trabalho foi fundamentado na utilização de uma pesquisa de campo, utilizando como instrumento de pesquisa a Observação Direta Extensiva, que é realizada através de questionários constituídos por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito, não sendo necessária a presença do entrevistador. (MARCONI & LAKATOS, 2003).

Quanto à classificação das perguntas elas foram do tipo não limitadas que permite ao informante emitir livremente suas opiniões, pois existe a possibilidade de terem mais tempo para responder, assim como pela perspectiva de seu anonimato e das informações serem mantidas em sigilo. Apesar desse tipo de análise ser mais complexa para a interpretação dos resultados, ela possibilita investigações mais precisas.

Por outro lado, os questionários entregues aos informantes nos proporcionam um número reduzido de devolução ou de dados incompletos, o que dificulta a nossa interpretação e catalogação dos dados. (MARCONI & LAKATOS, 2003). Os questionários foram entregues para professores de Educação Física, em 10 (dez) escolas públicas estaduais no município de Guarapuava – Pr.

Partindo deste contexto, buscamos investigar a partir de análises críticas, pautadas em referências teóricas do tema, deixar claro ao leitor o entendimento sobre as possibilidades de intervenção do esporte enquanto fenômeno educacional, e sua (Im) possível aproximação com o alto rendimento, colaborando para a compreensão de mal entendidos que mobiliza a comunidade acadêmica da área.

Sendo assim, acreditamos fornecer subsídios que possam nos auxiliar em nossas ações docentes, e contribuir para a superação de possíveis dificuldades no enfrentamento de novas estratégias metodológicas para o ensino do esporte, buscando valorizar seu caráter educativo.

ALGUMAS DISCUSSÕES

Ao focalizar a situação atual da disciplina de Educação Física no âmbito escolar por meio do esporte, não podemos deixar de abordar algumas questões relevantes para nosso quadro atual de ensino. Dessa forma, para a análise das representações dos professores a respeito de seu entendimento sobre metodologia para o ensino do esporte, da relação teoria/prática presente nas aulas e das dificuldades para realizar seu trabalho, foi possível desmembrar em três blocos a interpretação das discussões do presente estudo. Os sujeitos envolvidos na pesquisa atuam como professor de Educação Física no ensino fundamental e médio de quatro a vinte e quatro anos na profissão, os quais foram citados no trabalho como: Professor A, B, C, e assim sucessivamente.

Nesse sentido, através das representações dos professores sobre seu cotidiano escolar, acreditamos estar fornecendo subsídios indispensáveis para o crescimento e aprofundamento

de questões acadêmicas, profissionais e pessoais e ao amadurecimento da identidade profissional desta área do conhecimento.

Bloco 1 - Através do contexto atual vigente o que você entende por metodologia?

Identificamos através das representações dos professores, que ao enfrentar a necessidade de um novo pensar e de um novo agir nas aulas de Educação Física no contexto atual por meio do esporte, torna-se necessário compreendermos o que é metodologia. Diante das informações prestadas pelos professores, adquirimos neste bloco vários conceitos que podemos observar abaixo:

“O processo pelo qual o profissional direciona seus trabalhos em prol dos objetivos traçados” (Professor A).

“A Educação Física passou por muitas influências, várias correntes de pensamento e várias transformações que desencadearam mudanças e comportamento no aprendizado do educando. Por tanto (sic) entendo que a metodologia traga a integração do aluno às práticas corporais e forme um cidadão capaz de entender o seu meio em que vive” (Professor I.).

Nitidamente, percebemos que apesar das opiniões serem diferenciadas, os professores compreendem a metodologia como a melhor forma de transmitir o conhecimento científico para os alunos no processo ensino - aprendizagem. Dessa forma, podemos corroborar com a idéia de (NÓBREGA, 2005, p. 89), o qual nos fala:

Para ensinar e aprender faz-se necessário o conhecimento técnico-científico da área de conhecimento e o trânsito entre os saberes, com suas diferentes lógicas, modos de fazer e compreender. Esse conhecimento deve propiciar um processo contínuo de leitura e interpretação do mundo e do próprio conhecimento da cultura corporal ou cultura de movimento em suas diferentes expressões sociais, culturais e históricas (p. 89).

Os saberes historicamente construídos devem receber um trato pedagógico, e ainda, deve possibilitar aos alunos a melhor forma efetiva de aprender e não somente sustentar os conhecimentos em elementos técnicos, táticos ou de rendimento. A aprendizagem escolar é uma atividade planejada, intencional e dirigida, e não algo casual e espontâneo (LIBÂNEO, 1994, p. 86). Podemos observar essa análise do autor, através de algumas representações dos professores:

“Metodologia é a maneira com que eu conduzo minhas aulas, sendo que primeiramente um professor deve ser um bom observador e um crítico de si próprio” (Professor C).

“É a forma de ter um cronograma a seguir, maneira da qual podemos desenvolver nosso trabalho de um jeito organizado e com sequência dos conteúdos propostos” (Professor G).

Identificamos nestas considerações a preocupação em planejar, ser um bom observador dos alunos, conhecer a sua realidade e de organizar didaticamente os conhecimentos pedagógicos da Educação Física, buscando possibilitar aos alunos uma aprendizagem mais ampla pela sistematização e seleção dos conteúdos. Com base nessas articulações teóricas, percebemos nas opiniões dos professores, seus entendimentos sobre o conceito de metodologia, mas em linhas gerais, devemos entendê-la como uma “dinâmica curricular que contemple a relação do tratamento a ser dispensado ao conhecimento desde sua seleção até sua organização e sistematização no sistema escolar” (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 152), buscando a melhor forma de transmitir o conhecimento para os alunos durante processo de ensino - aprendizagem.

Bloco 2 - As estratégias de ação aplicada ao conteúdo esporte: A práxis pedagógica dos professores

No intuito de trazer algumas reflexões a respeito desta temática, não podemos deixar de abordar algumas representações de destaque dos professores, já que a busca por estratégias metodológicas é uma constante. Após a análise e interpretação das discussões referente á metodologia que os professores utilizam para o desenvolvimento das aulas no ensino fundamental e médio, duas entre as demais foi a que nos chamou atenção:

“A participação dos alunos é fundamental e para que eles aprendam a assumir responsabilidades no processo de ensino – aprendizagem, orientar e explicar os benefícios das atividades físicas, aprimorar o condicionamento físico”. (Professor, H).

“A conscientização (sic) da importância da prática da atividade física, para a boa saúde e a aptidão, a importância da prática esportiva e os benefícios que eles trazem.” (Professor, I).

Podemos observar através das opiniões dos professores, que a metodologia tem ranços da pedagogia tecnicista, buscando aprimorar o condicionamento físico, conscientizar os alunos sobre a importância da atividade física para uma boa saúde e aptidão. Vale ressaltar que a formação inicial pode influenciar na prática pedagógica dos professores, onde os mesmos podem não ter adquiridos subsídios suficientes para olhar o esporte além da dimensão orientada pelas técnicas.

Esses resquícios paradigmáticos da aptidão/capacitação física podemos observar na redação do art.26, § 3º da LDBEN, a qual exigiu um novo pensar dos professores, pesquisadores e estudantes, pois se a Educação Física é componente do currículo, porque ser facultativa para alguns alunos? Tal citação leva a uma visão ultrapassada da Educação Física, ela é caracterizada pela idéia de capacitação física, a qual visa diferenciar o indivíduo apto do não apto para a realização das práticas corporais.

Outras representações elencadas pelos professores que se faz salutar serem refletidas neste trabalho diz respeito às relações entre teoria e prática para as aulas de Educação Física, as quais citamos a seguir:

“Utilizo uma aula teórica e uma aula prática, nas aulas teóricas são abordados vários conteúdos além dos esportes, jogos, dança, ginástica, lutas. Dentro do conteúdo esporte é abordado por exemplo: doping (sic), mídia, entre outros. Nas aulas práticas é desenvolvido o que se trabalha na teoria exemplo: Handebol trabalho na teoria e desenvolve na prática.” (Professor B,).

“Nas aulas do ensino médio os alunos têm duas aulas por semana, sendo uma em sala onde é abordado vários assuntos através de debates, trabalhos, vídeos e uma prática, onde é praticado várias atividades.” (Professor, D).

Vários estudos vêm sendo desenvolvidos a respeito da dicotomia entre teoria e a prática na Educação Física escolar, sendo esse um objeto de estudo de professores, estudantes e pesquisadores.

Buscando um diálogo com as representações dos professores, notamos que existe a relação teoria/prática, porém de forma distanciada uma da outra. Vale ressaltar que a idéia é organizar, selecionar e sistematizar o conteúdo científico a ser desenvolvido, e que o professor sempre esteja relacionando as duas durante o processo educativo, ou seja, que ele desenvolva suas aulas com a idéia da práxis, que é a prática refletida e teorizada, pois “... a teoria sem a prática é oca, e a prática sem a teoria é cega” Winterstein (1995, p.39), ambas são termos dialéticos necessários para o processo de ensino - aprendizagem escolar.

Bloco 3 – Quais os principais problemas que você enfrenta durante o ensino do esporte na escola?

No intuito de compreender os principais problemas que os professores enfrentam durante as aulas de Educação Física, buscamos neste bloco analisar as representações dos professores que norteiam e fundamentam as dificuldades enfrentadas no processo ensino – aprendizagem escolar. Neste sentido, identificamos que o principal problema que os

professores enfrentam é a falta de interesse dos alunos pelas aulas, podemos observar essas problemáticas através das opiniões dos professores:

“A falta de estímulos dos alunos.” (Professor, H);
“As principais são: distração, namoro e falta de interesse.” (Professor, C);
“O desinteresse dos alunos para a prática de esportes.” (Professor, E);
“Alguns alunos desinteressados tanto nas aulas teóricas, como nas aulas práticas, alunos sem vontade, aqueles que só querem ficar sem fazer nada.” (Professor, B);

Diante do exposto, observamos que de certa forma a falta de interesse e a desmotivação, vem comprometendo a participação dos alunos durante as aulas, a busca pela definição profissional representado pelo vestibular, a falta de habilidade gerada pela restrita vivência de atividades motoras em experiências anteriores e alguns casos de comportamentos indesejáveis, foram citados por alguns professores durante a pesquisa, porém não podemos deixar de ressaltar que “o professor também assume grande importância para essa desmotivação dos alunos, pois as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das aulas, o relacionamento aluno - professor, o conteúdo por ele apresentado, o local para as aulas, entre outros fatores, também influenciam ou não nas aulas de Educação Física” Martinelli, C. R. et al (2006, p. 14). Podemos refletir sobre essas questões a partir do trabalho de Dieckert (1984), onde constatou que:

Muitos professores de Educação Física deixam de ser motivadores porque, com o tempo, deixam de investir na qualidade do seu ensino. [...] Essas ocorrências levam o aluno, ao perceber o desinteresse do seu professor, também a se desmotivar pelas aulas de Educação Física (p. 162).

De acordo com essa articulação teórica, torna-se necessário o professor reconhecer teorias para ter uma boa fundamentação durante as aulas, manter um bom relacionamento com os educandos, e principalmente buscar mostrar para os alunos que por meio do esporte nas aulas de Educação Física é possível:

[...] compreender, questionar e criticar os valores que são atribuídos ao corpo e ao movimento corporal, para poder transformá-los. Em suma, cabe a Educação Física o papel de introduzir e integrar o aluno no universo da cultura corporal [...] (CELANTE, 2000, p. 86).

Esse é um trabalho complexo, mas enquanto educadores devemos motivar os alunos a se integrar à luz da perspectiva da cultura corporal, organizando, selecionando e sistematizando os saberes, com o objetivo de possibilitar aos alunos a melhor forma de

adquirir o conhecimento durante o processo de ensino - aprendizagem escolar. Em outras palavras, o professor deve identificar o seu trabalho como uma profissão e não uma ocupação deve ter uma identidade profissional socialmente justificável, e ainda, ser um pesquisador de suas próprias atitudes, tornando-as flexíveis de acordo com a sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo pretendeu através das representações dos professores, dialogar com literaturas pertinentes, a forma metodológica que os docentes utilizam para a aplicação do conteúdo esporte nas aulas, com o intuito de lançar novas interrogações e promover novas discussões à luz do conhecimento que possam atender as exigências de nosso quadro atual de ensino.

Dessa forma podemos identificar, através dos pressupostos teóricos pesquisados e das representações dos professores, que apesar da definição de metodologia receber diferentes conceitos, o objetivo final torna-se o mesmo, porém devemos analisar se realmente o que está escrito no papel é realizado na prática pedagógica durante o cotidiano escolar, pois a aprendizagem é uma atividade planejada e torna-se premente compreendermos que o “processo didático está centrado na relação fundamental entre o ensino e a aprendizagem orientado para a confrontação ativa do aluno com a matéria sob a mediação do professor” [...] (LIBÂNEO, 1994, p.56). Nesse sentido, torna-se necessário analisar a metodologia a ser apresentada, selecionar e organizar os conteúdos de acordo com a faixa etária, conhecer a realidade e o contexto dos alunos, entre outros fatores, os quais são fundamentais para fortalecer a ação do professor no processo de ensino - aprendizagem escolar.

Quanto às experiências concretas desenvolvidas pelos professores, percebemos em algumas representações que alguns fatores estão interferindo nas práticas corporais dos alunos, as quais estão atreladas ao paradigma da aptidão física e esportiva. Torna - se necessário, portanto, os professores reconhecerem teorias para sua utilização integrada no trabalho em função das metas que se busca atingir, esses elementos são fundamentais para o processo de legitimação da Educação Física na escola, buscando ignorar concepções ultrapassadas que desconhecem as características e as necessidades dos alunos.

Em outrora á essas perspectivas, antes de seguir linhas e concepções teóricas os docentes devem possibilitar o conhecimento para os alunos, apresentando subsídios relacionando a teoria com a prática para as aulas de Educação Física sem divorcia – las, pois

a prática pedagógica é teórico-prática e, nesse sentido ela deve ser reflexiva, crítica, criativa e transformadora [...]. (VEIGA, 1993, p. 81).

E por fim, buscando levantar algumas reflexões a respeito dos problemas enfrentados pelos professores, vale ressaltar que não podemos deixar o professor sendo o único responsável pelo desinteresse dos alunos, porém ele pode ser um dos grandes motivos para que esses problemas possam refletir na participação deles durante as aulas de Educação Física, por meio do esporte. Assim, espero ter contribuído para que novas discussões possam ser desenvolvidas à luz do conhecimento, no intuito de atender as necessidades dos alunos, e ainda, que possam subsidiar a formação e intervenção de professores no âmbito escolar.

ABSTRACT

The intent of this study in light of a critical perspective, was to analyze the sport as a school subject, seeking to bring ideas and proposals on the intervention possibilities of this phenomenon at the school in order to contribute to understanding some mistakes that raises provocative discussions within education and training of physical education teachers. Therefore, this study is characterized as a qualitative study and descriptive, where for the analysis and interpretation of the discussions, we adopt as a research instrument to extensive direct observation, in a questionnaire directed at teachers of Physical Education.

Keywords: School Physical Education. Sports in school. Intervention Teacher.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 24, n. 3, 2003. p. 87-101.

BETTI, M. Educação Física e Sociologia: novas e velhas questões no contexto Brasileiro. In: CARVALHO, Y. M. de; RUBIO, K. (Org.). **Educação Física e Ciências Humanas**, São Paulo: Hucitec, 2001. p. 155 – 169.

BRASIL, Lei nº 9.394/96: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Promulgada em 20/12/1996). São Paulo: Do Brasil, 1997.

BRASIL (1998). **Lei Pelé**. Lei nº 9.615, de 24 de dezembro de 1998. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, Escola Superior de EF da UFRGS, v. 6, n.12, p. 14-24, 2000/1.

CASTELLANI FILHO, L. **A Educação Física no contexto educacional brasileiro percurso, paradoxos e perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

CELANTE, A. R. **Educação física e cultura corporal: uma experiência de intervenção pedagógica no Ensino Médio**. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

DIECKERT, Jürgen et al. **Esportes de lazer: tarefa e chance para todos**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

FREIRE, J.B. Pedagogia do esporte. In: MOREIRA, W.W. **Fenômeno esportivo no início de um novo milênio**. Piracicaba: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONI; M. A; LAKATOS; E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINELLI, C. R; et al Educação Física no ensino médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – v. 5, n. 2, 2006.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: TRIVINOS, AUGUSTO (Org.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

NÓBREGA, T.P. **Corporeidade e Educação Física: do corpo objeto ao corpo-sujeito**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2005.

THOMAS, J. NELSON, J. SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividades físicas.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

VEIGA, I. P. A. A construção da didática numa perspectiva histórico – crítica de educação – estudo introdutório. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 1993.

WINTERSTEIN, P.J. A dicotomia Teoria-Prática na Educação Física. **Anais** In: III Semana de Educação Física - Universidade São Judas Tadeu, 1995. São Paulo, p.38-45.

PREVENÇÃO UM ATO DE AMOR – CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE INFANTIL

C.S. Leal¹

RESUMO:

Esta pesquisa foi elaborada como subsídio para reflexão sobre as causas de deficiências na população e apresenta sua prevenção. Buscou-se uma redação elaborada numa linguagem simples e acessível, ações como estas que podem reduzir sensivelmente o índice de ocorrência de deficiência na alarmante situação de risco em que vive grande percentagem da população brasileira. Procurou-se pesquisar como se pode evitar o surgimento de determinadas deficiências, ou pelo menos diminuir suas consequências. Com a prevenção e o conhecimento dos fatores de risco que causam as deficiências, muitas pessoas poderão ser informadas de quais atendimentos deverão procurar. A prevenção e o tratamento das deficiências depende da conscientização de todos os cidadãos e das autoridades constituídas.

Palavras-chave: Reflexão. Prevenção. Deficiências. Evitar. Conhecimento.

1. PREVENÇÃO

A palavra **prevenção** significa ação destinada a impedir a ocorrência de impedimentos físicos, intelectuais, psiquiátricos ou sensoriais (prevenção primária) ou a evitar que os impedimentos causem uma deficiência ou limitação funcional permanente (prevenção secundária). A **prevenção** pode incluir muitos tipos diferentes de ação, tais como atenção primária de saúde, atenção pré-natal e pós-natal, educação em nutrição, campanhas de imunização contra doenças transmissíveis, medidas para controlar doenças endêmicas, regulamentações de segurança, programas para prevenção de acidentes em diversos ambientes, incluindo adaptações de locais de trabalho para evitar deficiências e doenças ocupacionais, bem como prevenção de deficiência resultante de poluição ambiental ou conflito armado.

Diante disto porque devemos conhecer melhor os fatores de risco que podem vir a determinar deficiências? E quais as contribuições são oferecidas para a família quando os fatores de risco são reconhecidos precocemente?

¹ Graduada em PEDAGOGIA pela União das Escolas Superiores do Vale do Ivaí (2001). Atualmente é professora/intérprete da Escola Estadual Tiradentes - Ensino Fundamental. E professora da UCP - Faculdades do Centro do Paraná, em Pitanga. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e LIBRAS.. Contatos / endereços: intérpretesayonara@gmail.com e <http://lattes.cnpq.br/4659729521931485>

È importante conhecer esses fatores para que quando estes identificados forem possam ser estabelecidos programas de prevenção e ainda contribuir com informações de que a prevenção pode vir a evitar muitos casos de deficiências.

Justifica-se esta pesquisa analisando que a prevenção poderá ajudar a evitar ou ainda diminuir suas consequências. Quando um trabalho com prevenção é realizado e o conhecimento dos fatores de risco são expostos, muitas pessoas receberão informações de quais e onde deverão procurar ajuda.

A pesquisa foi realizada através de uma pesquisa bibliográfica onde foram levantadas os conteúdos para comprovar o estudo.

“A prevenção pode evitar o surgimento de determinadas deficiências, síndromes ou enfermidades, ou, ao menos, minimizar suas consequências.” (RIBEIRO, 2003)

A prevenção deve e pode começar no interior da família, pois há que se contar com os pais para o processo de disseminação de informações educativas e preventivas. E a sua participação no processo social deste trabalho deve ser incentivada e aprimorada.

Os pais são também educadores e têm a maior parcela de responsabilidade na orientação dos seus filhos, procurando um ambiente de trocas de informações e conhecimentos, baseados no respeito e no amor, que favoreçam um crescimento harmonioso de todos e em todas as direções.

A prevenção das deficiências é um assunto que deve interessar a todos os cidadãos, já que uma em cada dez pessoas são portadoras de algum tipo de deficiência. Como diminuir esse índice? Todos os avanços conquistados nesta área, do ponto de vista médico, psicológico e educacional nos indicam uma eficiente alternativa: a prevenção.

O primeiro passo é conhecer as causas e manifestações das deficiências, para saber como evitá-las. A deficiência é uma condição na qual a pessoa não consegue realizar algumas atividades consideradas "normais" para o ser humano, em determinada idade e condição sócio-econômico-cultural. Essa condição é provocada pôr algum dano ou anormalidade física ou motora, visual, auditiva ou mental.

A deficiência não é uma doença. Mas, pode ser causada pôr uma doença, assim como: pôr acidentes, condições sócio - econômicas em crescente deterioração, pôr fatores orgânicos ou hereditários e pôr fatores genéticos. De 30 a 40% dos casos podem ser evitados com medidas preventivas. As práticas preventivas devem ser aplicadas em diferentes momentos:

- Pré-natal (durante a gestação)

- Perinatal (no momento do parto)
- Pós - natal (após o nascimento)

Estima-se que significativa parcela da população brasileira seja portadora de deficiência física e/ou mental. No entanto, em nosso país, dimensionar a problemática da deficiência tem sido um trabalho árduo e difícil.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), “cerca de 10% da população de qualquer país é portadora de algum tipo de deficiência, com a seguinte distribuição: 5% de deficiência mental; 2% de deficiência física; 1,5% de deficiência auditiva; 0,5% de deficiência visual e 1% de deficiência múltipla. Portanto, sob esses parâmetros, calcula-se que o Brasil possua cerca de 16 milhões de portadores de deficiências.” (Apud RIBEIRO, 2003)

Ressalte-se que a preservação da autonomia dos portadores de deficiências, a defesa de sua integridade física e moral, bem como a universalidade do acesso a oportunidades de saúde e a integridade da assistência são indispensáveis para que os mesmos efetivamente participem da comunidade.

“Lembre-se! Portadores de deficiências de qualquer natureza têm os mesmos direitos das outras pessoas.” (ANDRADE, 1999)

A prevenção de deficiências deve ocorrer no pré-natal e durante as consultas posteriores ao parto. Entretanto, para a criança, outros fatores são muito importantes para a prevenção de deficiências e ajuda no processo de aprendizagem: uma boa alimentação, aliada a carinho, atenção e estímulos ao seu desenvolvimento físico, emocional e intelectual.

Antes de o casal resolver ter um filho, é necessário que previamente realize alguns exames que podem prevenir a ocorrência de doenças futuras ao bebê, já que algumas situações exigem acompanhamento médico especial e oferecem maiores riscos de uma criança nascer com alguma deficiência.

Segundo um manual elaborado pela CORDE (Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), do ano de 1994, pode-se dizer que: "o custo social da ausência de uma política de prevenção primária e secundária de deficiências acarreta gastos de US\$ 12.452 dólares anuais[...]"

Todas as pessoas têm o direito à cidadania plena: tendo oportunidade, o portador de deficiência física ou mental pode ser produtivo, realizado e feliz.

2. CUIDADOS NECESSÁRIOS NO PERÍODO PRÉ-NATAL

Planejamento é a capacidade de se tomar cuidados e providências no tempo presente, para que, no futuro, as coisas tenham maior chance de sucesso, diminuindo-se as possibilidades de que algo negativo aconteça. Desta maneira, as pessoas obtêm menos prejuízos e mais benefícios ou alegrias em suas vidas, negócios ou saúde.

Cada um de nós pode fazer um melhor planejamento de vida. Um casal que não queira filhos no momento e que toma os cuidados necessários para ter uma vida sexual agradável e saudável, sem correr o risco de uma gravidez, está planejando sua vida familiar. Mas se decide ter um filho, é também desejável e necessário que haja um planejamento anterior, para que tudo corra bem.

A mortalidade infantil no Brasil é ainda muito elevada. Observa-se um significativo número de crianças que nascem doentes, com seqüelas de parto e peso e tamanho muito baixos. Para agravar essa situação, também a mortalidade materna apresenta índices preocupantes. Ainda existe um imenso e desnecessário desperdício de vidas. Mas essa situação está mudando. As mulheres e as famílias estão mais conscientes da importância do planejamento familiar e do pré-natal.

Um pré-natal bem feito não só promove uma boa gestação como evita a maioria dos problemas que podem ocorrer durante esse período, inclusive na hora do parto e nos primeiros meses de vida da criança. Portanto, é importante que os serviços de saúde sejam organizados para melhorar o acesso e a qualidade do atendimento pré-natal, e a humanização do parto.

“É justamente para isto que existe o pré-natal: ele envolve uma série de cuidados e providências que a mulher e seu companheiro ou marido devem tomar, quando decidem ou descobrem que vão ter um filho.” (RIBEIRO , 2003)

O pré-natal é um direito da mulher. E os serviços de saúde estão interessados em recebê-la desde que ela descubra estar grávida, porque está comprovado que, quando seguido desde o início da gravidez, o pré-natal previne problemas, diminui os riscos que podem ocorrer na hora do parto e permite, ao bebê, maiores chances de nascer sadio e sem complicações.

O comportamento preventivo deve ter início no momento em que a mulher decidir ter filhos porque os riscos de má formação do feto geralmente ocorrem durante as primeiras semanas da gestação. E o melhor momento para o casal conhecer as suas condições de saúde para gerar uma criança, com certeza, é antes da própria gravidez.

O primeiro passo, portanto, é buscar acompanhamento médico. Através de uma série de exames, é possível eliminar alguns riscos de problemas com o bebê. Além das causas hereditárias, que são alterações genéticas ou cromossômicas - como a Síndrome de Down, pôr exemplo - algumas deficiências podem ser provocadas pôr problemas de saúde da futura gestante.

2.1 Gravidez de risco

O histórico da gestante pode indicar uma gravidez de risco se, pôr exemplo, houver casos de deficiência na família, gravidez anterior problemática, a idade avançada ou precoce da mãe. Nestes casos, o casal deve procurar, antes da gravidez, um serviço de genética médica para estudo cromossômico e para conhecer as probabilidades de possíveis anomalias no feto.

Os casos de gravidez de risco exigem práticas preventivas específicas tanto no período pré-concepcional como no pré-natal. Uma avaliação que deverá contar sempre com apoio de profissional especializado.

Atualmente alguns exames ajudam a detectar a ocorrência de alterações no desenvolvimento fetal. Dentre eles, citamos o do vilo corial, a amniocentese, a cordocentese, a ecocardiografia fetal e o doppler. São exames que permitem ao médico diagnosticar se o bebê é portador de Síndrome de Down, anomalias cromossômicas, doenças infecciosas, problemas cardíacos ou alterações da circulação sanguínea.

Além das causas genéticas, a deficiência pode ser provocada pôr traumatismos, tentativas de aborto, exposição aos raios X, radioterapia e uso de medicamentos.

Mais uma vez, você pode perceber o quanto é importante o acompanhamento médico nessa fase pré-natal, bem como seguir as orientações recomendadas.

De acordo com RIBEIRO (2003): “O uso de medicamentos, mesmo que aparentemente inofensivos, como a vitamina C, pode causar má - formação no feto, se ingeridos em altas doses, assim como a exposição ao raio X, só indicada quando estritamente necessária, ainda assim, protegendo a barriga da gestante com avental de chumbo.”

As práticas preventivas não terminam pôr aí. Depois do pré-natal, acompanhar o parto e as condições gerais do recém-nascido também são fundamentais.

O pré-natal é um trabalho conjunto da grávida, dos serviços de saúde e da família e destina-se a promover uma boa gestação, criar melhores condições para a realização do parto e proteger a saúde do bebê e da mãe.

3. CUIDADOS NECESSÁRIOS NO PERÍODO PERI-NATAL

Após o nascimento, as condições cardíacas, respiratórias, musculares e dos reflexos do recém-nascido precisam ser avaliadas. É mais ou menos assim: cada um desses itens recebe uma nota em três diferentes momentos: no primeiro, segundo e quinto minuto de vida.

A esse conjunto de avaliações, chamamos de Apgar do recém-nascido, ou seja, uma nota que indica as condições gerais de saúde do bebê. Essa informação será de grande importância para o pediatra durante o desenvolvimento da criança.

Ainda na maternidade, o recém-nascido deve fazer o teste do pezinho pelo qual é possível detectar a existência de duas doenças congênitas: o hipotireoidismo congênito e a fenilcetonúria, que é uma alteração no metabolismo. Essas duas doenças não causam nenhum problema se diagnosticadas e tratadas precocemente. Portanto, do ponto de vista preventivo, o teste do pezinho é um recurso que jamais poderá ser dispensado. O teste do pezinho, um documento com a nota Apgar e orientações sobre o calendário de vacinação são direitos de todos os recém-nascidos.

Segundo REIS: “O pré-natal é um trabalho conjunto da grávida, dos serviços de saúde e da família e destina-se a promover uma boa gestação, criar melhores condições para a realização do parto e proteger a saúde do bebê e da mãe.” (apud GOMES, 2000)

4. CUIDADOS NECESSÁRIOS NO PERÍODO PÓS-NATAL

“Durante os primeiros anos de vida, a criança também está sujeita a adquirir algum tipo de deficiência.” (RIBEIRO, 2003) Doenças como meningite, sarampo, além de traumatismos, ingestão de alimentos contaminados, intoxicação por medicamentos, produtos de limpeza, acidentes com soda cáustica, instrumentos cortantes, fogo, são as causas mais frequentes das deficiências nesta fase da vida da criança. Além disso, desnutrição, problemas metabólicos e maus tratos na primeira infância também podem causar deficiência.

Como prevenção, recomenda-se levar a criança mensalmente ao pediatra, pelo menos no primeiro ano de vida; seguir a tabela de vacinação, priorizar o aleitamento materno e utilizar medicamentos somente com orientação médica.

A prática preventiva é importante em todos os períodos. Basta lembrar que 30 a 40% dos casos de deficiências podem ser evitados com essas medidas. A prevenção é,

sem dúvida, um compromisso muito importante que cada um de nós deve ter na questão das deficiências.

5. USO DE TECNOLOGIAS E NOVAS DESCOBERTAS DA MEDICINA

A Medicina Fetal, como especialidade, a cada dia mais tem seu valor reconhecido no campo de prevenção de deficiências, ainda no período intra-uterino do processo gestacional. Por isso, indicamos a todas as gestantes que reivindicuem um acompanhamento pré-natal com todos os recursos disponíveis desta especialidade. E que nos casos em que há suspeita de prováveis alterações de crescimento ou desenvolvimento do feto, dentro das possibilidades e realidades de cada região ou cidade, que sejam solicitados exames sob a orientação de um especialista em Medicina Fetal.

Somente com a democratização e universalização de recursos de Saúde e Educação é que poderemos almejar uma melhoria da qualidade de assistência Materno-Infantil, muito embora já tenhamos dispositivos legais, como nossa CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (1988) que nos garante: "Art.196 - A Saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem a redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação".

Podemos dizer que há ainda uma boa parcela da população que não tem acesso aos mínimos recursos de assistência de saúde em nosso país. Como estamos, cada vez mais, assistindo à privatização de nossos serviços de saúde, cabe-nos, como cidadãos atuantes, a opção de exigir a qualidade e o cumprimento das normas e procedimentos legais que regem esta prestação de serviços.

Há ainda que observar um contínuo trabalho e luta pela união de esforços da Saúde com a Educação para que se instalem procedimentos sociais de difusão de informações e conhecimentos dentro das Escolas e Universidades do Brasil.

Para FONSECA em seu livro Educação Especial: Programa de estimulação precoce: "A questão de futuro é a educabilidade máxima do potencial intelectual de todo o cidadão, que por definição só o é quando integrado social e humanamente."

As técnicas que possibilitarão a prevenção e o controle da maior parte das deficiências já existem e estão se aprimorando, mas é necessário que a sociedade esteja decidida a resolver esses problemas. É necessário dar uma nova orientação aos

programas sanitários existentes, tanto nacionais quanto internacionais, de forma a garantir a difusão dos conhecimentos e de tecnologia.

Embora já exista tecnologia adequada para garantir o tratamento preventivo e curativo da maioria das deficiências, os progressos espetaculares havidos recentemente no campo da pesquisa biomédica prometem novos instrumentos revolucionários que reforçarão grandemente todas as intervenções. Tanto a pesquisa de base quanto a aplicada merecem receber apoio nos anos vindouros.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O emprego de programas de estimulação precoce pode prevenir ou atenuar possíveis atrasos ou defasagens no processo evolutivo infantil. Mais de 50% de crianças portadoras de deficiência poderiam atingir o desenvolvimento normal, desde que adotassem, efetivamente, medidas de prevenção.

Os benefícios previstos com o desenvolvimento de tais programas abrangem não somente a população de crianças com necessidades especiais, para as quais sua aplicação é imprescindível, mas também a todo um contingente demográfico infantil considerado sujeito a deficiências, embora tudo indiquem que a abrangência dessas ações possa favorecer também a toda população infantil do país.

Evidenciamos através da pesquisa, que estudos chamam a atenção sobre a "importância das observações sistemáticas do bebê logo após o nascimento, na primeira semana, no primeiro mês e no primeiro ano de vida". Essas observações, são de grande importância para se detectar possíveis sinais de risco ou mesmo mostrar o nível de maturidade atingido pelo bebê em cada etapa de seu desenvolvimento.

A prevenção funciona como "um ato ou efeito de evitação", implicando em ações antecipadas destinadas a impedir a ocorrência de fatores ou fenômenos prejudiciais à vida e à saúde e neste caso evitar a progressão de seus efeitos. Existe assim, a relação de prevenção não apenas com a ocorrência, mas também com o impedimento ou redução do agrupamento de condições já manifestadas.

Verificamos que uma gestante que tenha acompanhamento pré-natal, provavelmente, terá, assim como a criança que nascerá, melhores condições de vida antes, durante e até depois do parto. Embora o acompanhamento pré-natal não impeça totalmente o surgimento de determinados problemas, certamente, contribuirá bastante para a melhoria das condições pré, peri e pós-natais tanto para a mãe como para a criança.

Quanto mais trabalharmos na prevenção, menos precisaremos atuar no aspecto curativo.

É nossa responsabilidade civil a exigência do cumprimento das leis e das medidas que nos garantam uma qualidade maior para a saúde de nossos filhos. E eles são e serão o futuro...

ABSTRACT

This study was designed as an aid to reflection on the causes of disability in the population and presents its prevention. We sought to elaborate an essay in a simple and accessible language, actions like these that can significantly reduce the rate of occurrence of disabilities in the alarming situation of risk that lives large percentage of the population. We sought to investigate how one can avoid the appearance of certain disabilities, or at least lessen its impact. With prevention and knowledge of risk factors that cause disability, many people could be informed of what care should look for. Prevention and treatment of disability depends on the awareness of all citizens and constituted authorities.

Keywords: Reflection. Prevention. Disabilities. Prevent. Knowledge.

REFERÊNCIAS

BEIGUELMAN, Bernardo. **Genética Médica**. São Paulo.

CEDIPOD, Centro de Documentação e Informação. **Organização das Nações Unidas**. Traduzido por Thereza Christina F. Stumme.

FONSECA, Vitor. **Educação Especial: programa de estimulação precoce/uma introdução às idéias de Feuerstein**. 2. ed. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.

GOMES, Euza. **Apostila do curso de formação de professores de educação especial na modalidade de estudos adicionais, ensino médio, na área da deficiência mental**. Disciplina: Etiologia e prevenção da Excepcionalidade. Jandaia do Sul, 2000.

PICHORIM, Suzana. **Prevenção de Deficiência: proposta metodológica**. Brasília: CORDE, 1994.

RIBEIRO, Dra. Maria Aparecida André; SOUTO, Dr. José Veloso Junior. **Saúde e vida on line/A Prevenção de Doenças Físicas e Mentais**. Disponível em: <<http://server.nib.unicamp.br/svol/artigo92.html>>. Acesso em 28/07/2003.

SAWREY, James M; TELFORD, Charles W. apud Dr.Jorge Marcio Pereira Andrade) **O indivíduo Excepcional**. Rio de Janeiro – RJ. 1999.

PROFESSOR, CADÊ O AMOR?

Danielle Ayres Silva*

RESUMO

O professor comprometido com a educação deve atentar para com aquele que dele depende, o aluno. Este comprometimento vai além das regras e teorias e leva o professor a tomar o educando como parte protagonista de suas aulas, como aquele que acrescenta com suas reflexões e seus posicionamentos. O professor engajado com este aluno transpõe as hierarquias impostas na sala de aula e demonstra que ensinar e aprender dependem, sobretudo, do amor.

Palavras-chave: Professor. Educação. Amor.

1 INTRODUÇÃO

*Prezado professor:
Sou sobrevivente de um campo de concentração.
Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver.
Câmaras de gás construídas pro engenheiros formados.
Crianças envenenadas pro médicos diplomados.
Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas.
Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de
Colégios e universidades.
Assim, tenho minhas suspeitas sobre a Educação.
Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos.
Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou
Psicopatas hábeis.
Ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas
Crianças mais humanas.
Autor desconhecido*

Por que se acha que se ensina mais e melhor, dentro de uma sala de aula, tendo como referencial um quadro e seguindo como parâmetro regras pré-estabelecidas? A educação caminha a passos lentos no que diz respeito ao prazer desenvolvido no ato da apropriação do conhecimento. Em outras palavras: o aluno frequenta o ambiente escolar calculando, em minutos, a tão esperada “última aula do turno”. MORIN (2006, p. 47), em estudo intitulado *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*, afirma que

* Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste Paulista Unoeste -, possui graduação em Letras pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR- (2004) e especialização em Língua Portuguesa: leitura, produção textual e literatura pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul – Fafijan.

levar em conta a condição humana é um dos meios para se atingir a plenitude da transmissão de conhecimento.

A postura distanciada do professor não garante maior rigor na educação. É preciso trabalhar o educando como uma pessoa inteira, com sua afetividade, seus sentidos, suas críticas e suas percepções.

Algo deve ser feito para que o aluno possa ampliar seus referenciais, segundo ABRAMOVICH (1985) “a derrubada dos muros da escola poderá integrar a educação ao espaço vivificante do mundo”. Portanto, faz-se necessário que o professor contemple não apenas o fluxo de conhecimentos, mas também leve em conta as características que circundam o aluno e que fazem dele um ser humano repleto de sentimentos e emoções que se manifestam a todo instante, inclusive na sala de aula.

2 ESCOLA COMO APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Skhole (escola), para os gregos, era sinônimo de lazer. Segundo ABBAGNAMO (1982), entendemos lazer por “um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se ou recrear”. Dessa forma, podemos pensar numa escola movida pelo prazer, pelo afeto. Imaginamos educandos e educadores unidos pelo objetivo da apropriação do conhecimento, e mais, podemos imaginar esse conhecimento sendo transmitido com deleite.

Parece irônico perceber que hoje nossos alunos e professores se encaminham para mais um dia de aula como quem se prepara para um ritual, no qual cada passo é rigorosamente igual ao que já se fez anteriormente. Perdeu-se a cor, o sabor pela busca do saber. CORTELA (1998, p.118) se pronuncia sobre o ritualismo da escola:

Não são poucos os momentos em que o ambiente físico e simbólico da sala de aula se assemelha, para os alunos, a um local de culto religioso não voluntário ou de teatro desinteressante; até a distribuição espacial lembra circunstâncias anacrônicas (mesmo com a entrada em cena de novos equipamentos eletrônicos).

A causa dessa desmotivação pode ser detectada no distanciamento que há entre professor e aluno na sala de aula. Os educadores sentem-se desmotivados e conduzem suas aulas de forma mecânica. Em contra partida, os alunos mostram-se arredios. Esse cenário, por sua vez, corrobora para um clima frio, desprovido de afeto e de prazer. Tome-se CORTELA (1998, p. 117-118):

Dizemos nós: “eles não querem saber de nada”; dizem eles: “as aulas não têm nada a ver comigo”. Conclusão nossa: “eles não gostam da escola”. Não é verdade, quase todas as crianças gostam da escola. Do que, talvez, não gostem muito, é das nossas aulas.

Vamos exagerar um pouco para obter um efeito reflexivo: é só observar a alegria com a qual chegam, a algazarra no portão, os gritos no pátio; de repente, toca o sinal e vão, cabisbaixas, para a sala de aula, onde ficam quietinhas (à força?). Toca o sinal do intervalo, saem correndo, esfuziantes, colocando em risco até a própria segurança; acabado o intervalo, retornam melancólicas.

E como aprender sem motivação afetiva? Como sentir prazer na escola?

3 O PAPEL DO PROFESSOR

A influência dos pais no desenvolvimento da personalidade da criança é incontestável, já que há tempos vem sendo objeto de discussões, estudos e teorias. Mas o que podemos dizer do papel do professor? Sua influência sobre o desenvolvimento da personalidade do aluno é relevante?

A resposta é sim. O professor exerce função não menos importante do que a dos pais no desenvolvimento da criança. Isso porque a escola é o primeiro ambiente no qual o aluno convive fora de casa, é o micro-cosmos da sociedade.

Além da casa, é no espaço escolar que ele vai descobrir o mundo e desenvolver sua personalidade. Por isso o professor deve estar preparado para não apenas transmitir conteúdos curriculares, esse profissional deve entender que sua função vai além do auxílio intelectual, sua função toca no âmbito emocional. Segundo PORTILLO (2004, p. 02):

O professor tem aí o cerne de sua função social, porém como personalidade e não como um mero transmissor de conhecimento. A tarefa é difícil. Por isso o professor deve estar preparado psicologicamente para exercer plenamente suas funções com responsabilidade e harmonia.

Se o professor notar que seu papel extrapola as quatro paredes da sala, que seu conhecimento deve ir além do quadro e giz e que sua função é mais do que simplesmente escrever em páginas brancas (os alunos), certamente teremos crianças, jovens e adultos mais saudáveis, ou melhor, estaremos desenvolvendo uma sociedade com adultos de verdade, preocupados com si mesmos e com a coletividade.

Dessa forma, percebemos quão valiosa é a participação do professor, não apenas enquanto ser profissional, mas também enquanto ser social e ser humano, pois “desde que o relacionamento pessoal entre a criança e o professor seja bom, pouca importância

terá se o método didático corresponde ou não às exigências mais modernas.” PORTILLO (*apud* JUNG, 1992, p. 60).

Assim, o educador, segundo CARDOSO (1995, p. 65) “deve estar sempre atento ao lugar e ao tempo em que ocorre o processo vital concreto, o encontro existencial com o educando”. Esta plenitude de respostas e atenção permitirá melhor desempenho na aprendizagem e reforçará os laços afetivos que envolvem a educação. Nessa abordagem, cada aluno é uma totalidade única, com capacidades e necessidades específicas para as quais deve estar sempre atento.

4 O AMOR ENTRA NA SALA DE AULA: A ESCOLA COMO APROPRIAÇÃO DO PRAZER

*O professor disserta sobre ponto difícil do programa.
Um aluno dorme,
Cansado das canseiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo?
Vai repreendê-lo?
Não.
O professor baixa a voz,
Com medo de acordá-lo.
Carlos Drummond Andrade*

CARDOSO (1995, p. 64), em estudo sobre a visão holística da educação, afirma que “nem o educador, nem o educando são, isoladamente, o centro energético que impulsiona o processo de aprendizagem. Este centro está no encontro entre eles, como numa dança em que os passos marcados acabam por fluírem livremente, tornando quase imperceptível quem conduz e quem é conduzido.” Nesse sentido, notamos que a relação educador-educando não pode se dar apenas no plano intelectual, mas tanto no plano da sensibilidade, dos sentimentos e das emoções.

O homem experimenta, basicamente, quatro formas de amor identificadas, segundo ABBAGNAMO (1982), pelos antigos gregos como: *philia*, que realça o carinho amigo e descreve a amizade; *storgé*, que reafirma o amor advindo dos laços sanguíneos; *eros*, que assume conotação sexual e, finalmente, *ágape*, que é o amor altruísta, aquele que é ofertado sem a espera de recompensas ou troca.

Imaginemos um professor movido apenas pelo amor *philia*. Este profissional dependeria da troca sentimental com a sala, porém sabemos que nosso aluno é fruto de um ensino dogmático e ritualista e, dessa forma, não se envolve emocionalmente com o professor. Este, por sua vez, movido pela falta de correspondência, abandonaria esse processo de motivação emocional.

Pode parecer estranho encaminhar uma reflexão sobre educação com essas considerações, mas um dos componentes cruciais da escola é a amorosidade e, segundo CORTELA (1998, p. 120) “a sala de aula deve ser, portanto, antes de todo o mais, o lugar de uma situação com contornos amorosos: a aula”.

Em consonância com GIKOVATE (2001, p. 75), percebemos que

Cabe ao professor a tarefa de se apresentar várias horas por dia perante uma ou mais platéias heterogêneas e nada fácil de cativar. Os estudantes são crianças, adolescentes ou adultos e nem sempre estão espontaneamente interessados nos temas que são objetos das aulas que têm de assistir.

Portanto, é embasado no conceito de amor ágape, que o professor deve empenhar, *a priori*, suas aulas. Esse profissional precisa encaminhar o magistério com amor, sem esperar a reciprocidade por parte do aluno, porque o processo de encantamento do educando é lento, árduo e demanda perseverança de modo que, se o professor, diante da primeira rejeição, desistir, estará lançando fora toda uma futura relação afetiva que apresente confiança mútua e prazer compartilhado.

5 EDUCAÇÃO, AMOR E MUDANÇA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O senhor... mire e veja que o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam – verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isto me alegra, montão.

Guimarães Rosa

Não podemos estacionar a realidade. Esta deve ser dirigida por homens que visam o bem comum. Estes homens, além de tantos outros profissionais, são os professores.

Portanto, frente a uma sociedade caótica faz-se necessária a educação movida pelo amor. Assim, o professor deve empenhar-se no ensino e saber que este é uma forma de oração, não apenas um chacoalhar de palavras sem sentido, mas uma arma contra a indiferença, o solitário.

O professor que ama, não pega a mão do aluno somente para ensiná-lo uma letra cursiva mais atraente. O professor que ama, pega o aluno pela mão e diz: “ei, eu estou contigo!” O professor que ama professa o amor porque acredita que pode mudar o mundo.

Pela própria dinâmica da sociedade, a educação formal é um processo em contínua transformação. Dessa forma, somos capazes de supor que as transformações

encaminham o ser humano para uma esfera qualitativa, elevada. Sabendo que a escola é o espelho da sociedade, esse jogo de relações precisa ser desvendado para que se possa tanto compreender a vida, quanto atrelá-la à prática pedagógica. Uma visão simplista diria que a função do professor é ensinar para a vida, reduzindo esse processo a uma perspectiva mecânica e descontextualizada. Porém, o professor movido pelo amor deve romper esse paradigma e reconfigurar sua prática docente ao contexto ofertado em sala. Esta nova “roupagem” que o professor confere a sua didática faz dele um profissional engajado que contribui para a libertação do aluno, enquanto sujeito de sua história. Paulo Freire (1975, p. 77) contribui para o pensamento pedagógico nesta linha:

a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios, a quem o mundo encha de conteúdos (...) mas sim a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Assim, o professor que liberta e educa é, sobretudo, o professor que ama. Movido por esse sentimento, o docente desenvolve lições de empenho e confiança, tornando seus alunos líderes de si mesmos e protagonistas de suas histórias. Nessa perspectiva, o educador colabora para a construção de um mundo mais humanizado e dissemina o amor àqueles que buscam aprender o verdadeiro sentido da palavra “educação”.

ABSTRACT

The teacher committed to education should pay attention to those who depend on the student. This commitment goes beyond the rules and theories and the teacher leads the students to take part as the protagonist of his classes, as that adds to their reflections and their positions. The teacher engaged with this student transposes the hierarchies imposed in the classroom and demonstrates that teaching and learning depend, above all, love.

Keywords: Teacher. Education. Love.

REFERÊNCIAS

PORTILLO, Vanilde Gerolim. **O papel do professor**. Disponível em: <<http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos/Papel%20do%20professor.htm>>. Acessado em 20/05/2010.

ABBAGNAMO, N. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ABRAMOVICH, F. **Quem educa quem?** São Paulo: Summus, 1985.

CORTELA, M.S. **Escola e Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1998.

CARDOSO, C. M. **A canção da inteireza: uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995.

CUNHA, M. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 2005.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GIKOVATE, F. **A Arte de Educar**. Curitiba: Positivo, 2001.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NIDELCOFF, M. **A escola e a compreensão da realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

THE “ENGLISHES”: AN APPROACH OF THE LEARNING OF ENGLISH LANGUAGE AS A GLOBAL LANGUAGE

Rafael Adelino Fortes¹
Mubarak Mohammad Salem²

RESUMO

O Presente trabalho visa traçar uma abordagem sobre o ensino da língua inglesa como uma língua universal. O inglês hoje deixou de ser um veículo de comunicação dos países anglo, ou seja, países que adotam a Língua Inglesa como primeira língua, para ser transmissão de comunicação verbal. O número de pessoas que estão aprendendo o inglês como segunda língua vem crescendo constantemente na esfera global, e com isso a acessibilidade às informações como notícias, livros entre outros está sendo difundida com mais facilidade em toda sociedade globalizada. Na sociedade contemporânea foi desconstruído o mito que quem aprende inglês é para viajar para outros países, este mito saiu de cena para dar lugar à necessidade de comunicação entre culturas totalmente distintas de outras, com isso, pode-se dizer que a língua inglesa tornou-se uma língua franca, assim como o aramaico era nos tempos de Jesus, o latim no tempo do Império Romano. O presente estudo visa elencar fatores que contribuíram para o que inglês tomasse a proporção e interesse à aprendizagem no homem contemporâneo. Como referencial teórico foi feito uma análise do renomado prof. David Crystal, no qual ele explica o porquê do interesse e da necessidade mundial em aprender a língua inglesa. O fator mais importante é que cada povo adéqua o aprendizado da língua de acordo com a sua cultura e com isso vai construindo vocábulos dentro da linguagem do “outro”. Hoje, pode-se afirmar que não temos padrões de inglês como outrora: o canadense, o americano, o britânico, australiano, entre outros, mas temos variações linguísticas de países que vêm adotando a língua inglesa como veículo de comunicação que é o caso da América do Sul, da China, do Oriente Médio e outros países, no qual o próprio professor Crystal chama de “Englishes” ou ingleses.

Palavras chave: Inglês. Global. Língua.

INTRODUCTION

This work was the reflection of the experiences of two people from different cultures and different languages like English and cultures closer together and can cause us to discover and learn every day about people who have English as their native language.

To carry out this work was done a series of analysis on which structure languages: English, Portuguese and Arabic and how communication takes place through words that are not part of the English language.

¹ Teacher expert in English Language Teaching and coordinator of post-graduation in English Language Teaching in CEEP – PR. E-mail: prof.rafaelfortes@hotmail.com

² Student of arts (English) in the Taiz University in Yemen. E-mail: toti_30000@hotmail.com

The focus of the communication occurs in English, but at no time is exalted the supremacy of the Anglo by people living in other countries outside the U.S. culture. The English language is used only as a link to strengthen emotional ties and cultural trespassing describe feelings and opinions and object culture.

1 ENGLISH AND THE WAY WE THINK

What makes one language is known worldwide? If we look at the history of humanity, we see that every period of history has a language that formed the basis of communication between different people. In contemporary society we can see the influence of English in our lives. If we go to a coffee shop and make our request in a *delivery*, we are thinking in English. If we take a juice *diet*, it also is English, not counting the verbs that we appropriated and reconfigured according to our needs, these verbs from the English language and widespread in the vocabulary in the computer field.

What made that a language change the way we think and express words? If we look at all the events of the twentieth century, we can see that English and American culture made our way of thinking and acting.

In the West we can see the influence of culture Anglicist through music. Until now we have fans of Elvis Presley, John Lennon, Janis Joplin, and other musicians who died. The music has changed our way of singing and dressing. We had music stars and even dictate who dictated fashion throughout the West.

Another factor that greatly aided the expansion of the English language was the cinema. Through the film we begin to think and create values as Americans, to live as Americans and we aim to be an American too, but will have to learn a language is linked to embody a culture different from ours? The answer is no.

Brazilian people are characterized by accepting everything that comes out, especially when it comes from to an American product, and with it begins to lose an identity. Now think how much more Anglo speakers than fifty years ago. An example that we are losing our identity is that we are incorporating American holidays on our calendar, such as Halloween. If you ask any Brazilian that we celebrate on October 31 the vast majority will respond Halloween, but we forget that this day is a day of typical Brazilian folk character: Saci-Pererê³.

³ The Saci Pererê is a legend of Brazilian folklore and originated among the indigenous tribes of southern Brazil. The Saci has only one leg, wears a red cap and always with a pipe in his mouth.

One factor that we would like to highlight is the way we learned English. No need to learn a language related to cultural mores, because if we use it in a totally different context and with different context and with different people, there is a reason to learn English on the “French fries and marshmallows” round a campfire hearing horror stories in a cold night. What we have to realize as English teachers or students to learn English language is that yes, become Americanized and lose but the identity is not a plausible factor for the good of our culture.

Within a global sphere, with advancement of technology always well seen by the English rule since the Elizabethan Era, there is no way think that the language of an empire responsible for all use of technology and globalization would get only static on the territory of the Anglo. But thanks to travelers and the English language has expanded and today we see much of the world population concerned to learn English, because with the advancement of many technologies today is creating new terms of literacy. We are illiterate digital consisting of people who have no domain of computer related resources. We also have the illiteracy of the mother tongue and also have the literacy-learning foreign languages, in which a person can not have access to all information that are linked by the Internet that is mostly in English, there are studies that say that monolingualism is also considered a form of illiteracy and digital divide.

English became the object of communication in our society so strong that we can see information in their mother language and in English in public places and tourist around the world:

Of course English is a global language, they would say. You hear it on television spoken by politicians from all over the world. Wherever you travel, you see English signs and advertisements. Whenever you enter a hotel or restaurant in a foreign city, they will understand English, and there will be an English menu. Indeed, if there is anything to wonder about at all, they might add, it is why such headlines should still be newsworthy. (CRYSTAL, 2003, p. 2)

With this influence of English in our daily lives is obvious that we gain more words and we can express ourselves in many ways, closer ties and insert themselves into social and cultural contexts different to ours.

Initially, the Saci was portrayed as a devilish Indian boy with two legs, tan, also has a tail typical. With the influence of African mythology, the SACI has turned into a black boy who lost his leg fighting poultry also inherited the pito, a kind of pipe and won the European mythology, a little cap red. The main feature of Saci is the mischief, very playful he has fun with the animals and people, very kid he ends up causing disorders such as: do the beans burn, hide objects, play the thimbles of the seamstresses in holes etc. According to legend, the Saci is in the swirling wind and can be caught playing a sieve over the swirls. After capture, you must remove the hood of the creature to ensure its compliance and hold it in a bottle. The legend also says that the Sacis bamboo shoots in spring, they live in these seven years and after that time, living more than seventy-seven to attend the lives of humans and animals die and then saw a poisonous mushroom or ear stick .

1.2 CONTACT THE ENGLISH LANGUAGE BY TWO DIFFERENT CULTURE

With the expansion and easy accessibility to surf the internet, we can see that the communication and transmission of ideas, express opinions were very easy. Today anyone can create a blog, have a twiter, or simply have a web page. The expression of opinions at other times it was extremely difficult, because if someone wanted to express some opinions that would be done by the media in force, in the case of radio, newspaper or books, these facilities are very expensive to provide any subject. Yet today at any time and in a few seconds I can transmit any information via the Internet. However, depending on who I want to achieve, such information and / or opinions can not be grounded in a single language, if I want to achieve a global level, for sure I will publish in English.

As the language is not merely a static object, any speaker can frame a particular language according to their needs. It is true to say that there are some words that only exist in a given language and the meaning for the speaker is extremely far from your reality.

By this thinking, language users have begun to create new words and vocabulary for its own communication, since it is necessary to respect other cultures and observe that there is a culture superior to another.

Another interesting factor to note is that the American empire always forced other people to learn their language because there is an innate concept: "If we provide our technology, our studies, the least that the other people could do is learn our language" . The language was learned, but today we can see opinions being published in English, but against the Americans themselves.

Unlike other cultures, Yemen is one of that nations that has own tradition and thoughts. People of Yemen have desire to learn everything especially English language. But in Yemen every part is different from other. Before long time Yemen was divided into two parts: North and South. People of north have own tradition and ways to learn English. People of south also have their own tradition, but they are good in English (people of south) especially in Aden city. They are influenced by British armies and common people, so they can speak English more than northern people. They took some tradition from Britain. Because people of Yemen learn and study English, because it is an international language in the entire world. In Yemen if you want to get high job in every parts of life you must be educated in English. English means important thing to Yemeni people. All people want to learn English but there are so many difficult face

them like most of the students in Yemen did not study English from primary school, which shows us how they can get English when they grow up. They will think about learn English or take care of their family. But people of Aden are openly with everything because they brought the English culture. Sometimes we find this culture in their names and speaking.

Why would a country of culture as closed and restricted it saw the need to learn a foreign language, mainly a language of a people who oppress them? Just to be a reply by the accusations. The West has a restriction on learning Oriental languages: Chinese, Japanese, Arabic, among others. If I want to make a manifestation that the world realizes it, sure I can do it in English because the language is used internationally, even though the population of my country do not know, because the target is not hit my country, because the oppression comes out, I will use the same weapons of my oppressor.

At first contact a Westerner can see how the value of culture Yemini is strong. The religious aspect is marked as an identity; it is hardly heard Western music, words and mixes their own language in talking the language of another. The value of culture is so strong that often the first contact can think of a western alienation, but if we were to take a philosophical discussion, which would be alienation? I accept my culture and live it the way that my ancestors gave me, or imitate a culture totally different from mine just to insert myself in a certain community?

The key words we would like to highlight here as the result of a conversation with a native speaker of Arabic are:

سلام	Salam	This word we use to introduce a conversation or to say good bye, but the literal translation is peace.
ان شاء الله	Insha'Allah	The meaning is "if God wants" or "If Allah wants"

The two words may seem strange at first contact because there is some resistance from Western to learn a language you do not write in the Roman alphabet, but with

practice and with the experience these words are being inserted in the speech that would be almost impossible talk to someone else owns and user of those words without making mention of the words.

Another word that is essential in our conversations is the word “Saudade”, as any Portuguese speaker knows that this word in our language is unique and has a totally different meaning than “I miss you” or “اشتقت لك”. The sentences today were modified in accordance with our needs are:

I was with *saudade* of you.

I feel *saudades* yours

In Arabic: (انا اشتقت لك) - ana ishtaq't lak. The translate of “saudades” is like English:

I miss you.

What we understand is that although we were to use the language of a different from what we were created, the ultimate goal is to communicate and exchange information without that they are impaired.

Conclusion

Our goal is to outline the importance of learning English only as a means of communicating with different cultures. The concept of learning and a lingua franca not only of imitating the native speaker to learn, but to preserve our cultures and to convey them with pride.

This little work was only an outline of what happens in a micro situation of language, because every day scholars talk about the changes happening in the field of language, because if I have a language "alive" in which speakers in the shape-according to their needs, that language is not static and untouchable as a canonical object.

This little work is intended to provide new perspectives on studies in language and want to change the focus of the structuralist approach is still adopted by some teachers.

ABSTRACT

The present work aims to outline an approach to teaching English as a universal language. English today is no longer a vehicle for communicating the Anglo countries, in other words, countries that adopt English as their first language, to be broadcast to

communicate verbally. The number of people who are learning English as a second language has grown steadily in the global sphere, and thus the accessibility to information such as news, books and more is being spread more easily throughout global society. In modern society is deconstructed the myth that those who learn English is to travel to other countries, this myth has left the scene to give rise to a need to communicate across cultures totally different from others, thus, we can say that English has a lingua franca, as well as Aramaic was in Jesus' time, the Latin in the Roman Empire. This study aims to list the factors that contributed to the English that took the interest rate and learning in contemporary man. As theoretical analysis was done by renowned teacher David Crystal, in which he explains why the interest and the world need to learn English. The most important factor is that each nation adjusts to language learning according their culture and this will build vocabulary within the language of "other" Today, one can say that we do not have standards of English as formerly: Canadian, American, British, Australian, among others, but we have linguistic variations of countries that have adopted English as the medium that is the case of South America, China, Middle East and other countries in which the teacher Crystals calls "Englishes".

Keywords: English – Global – Language

الخلاصة

العمل الحالي يهدف إلى تلخيص نظرة تدريس اللغة الانجليزية كاللغة عالمية. اللغة الانجليزية اليوم لم تعد بعد عربية التواصل بين دول أنجلو، بمعنى آخر الدول التي تتخذ اللغة الانجليزية كاللغتهم الأولى لإرسال التواصل شفهيًا. إن عدد الأشخاص اللذين يتعلمون اللغة الانجليزية كاللغة ثانية يسير بشكل ثابت في النطاق العالمي. وهذا نتيجة سهولة إمكانية الحصول على المعلومات مثل الأخبار و الكتب وكثير من الأشياء التي انتشرت في كافة أنحاء المجتمع العالمي. وفي المجتمع الحديث انتقدت الأسطورة التي تقول بان اللذين يتعلمون الانجليزية يجب ان يدرسوها في الخارج، تركت هذه الأسطورة المشهد للتسبب الحاجة للاتصال عبر ثقافات مختلفة كلياً عن الآخرين، هكذا، ونحن نستطيع أن نقول بأن الإنجليزية لها لغات تعارف، بالإضافة إلى الأرامية وكانت في عهد عيسى عليه السلام، واللغة اللاتينية في الإمبراطورية الرومانية. تُهذَفُ هذه الدراسة لإدراج العوامل التي تساهم في اخذ قيمة اللغة الانجليزية وتعلمها من الشخص المعاصر. والتحليل النظري الذي قام به المعلم المشهور ديفيد كريستال، و يوضّح فيه لماذا الاهتمام والحاجة العالمية لتعلم اللغة الإنجليزية. العامل المهم في ذلك إن كل امة تضبط تعلم اللغة طبقاً لثقافتهم وهذا سوف يبني مفردات جديدة مع الأخرى، واليوم نستطيع إن نقول بأنه ليس لدينا معايير اللغة الانجليزية مسبقاً: الكندية والأمريكية والبريطانية والاسترالية وهكذا، ولكن يبقى لدينا علم اللغويات وتنوع الدول التي اتخذت الانجليزية بتوسط مثل أمريكا الجنوبية والصين والشرق الأوسط ودول أخرى كما يسميها الأستاذ كريستال "الانجليز".

REFERENCES:

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. Cambridge University Press, 2003.

_____. **Language Revolution**. Cambridge University Press, 2004;

_____. **The Cambridge Encyclopedia of Language**. Cambridge University Press, 1997;

FROMKIN, Victoria & RODMAN, Robert. **An introduction to Language**. Harcourt Brace, 1993.