

RESPEITAR AS DIFERENÇAS OU PERPETUAR AS DESIGUALDADES: O QUE ESTAMOS FAZENDO NA ESCOLA? UMA EXPERIÊNCIA HISTÓRICO-CRÍTICA

RESPECTING THE DIFFERENCES OR PERPETUATING THE INEQUALITIES: WHAT ARE WE DOING AT SCHOOL?

Ana Carolina Galvão MARSIGLIA¹
Celso Socorro OLIVEIRA²

RESUMO

Uma vez que a educação é um tipo de trabalho, presta-se à constituição do homem, e volta-se para a garantia da apropriação dos conhecimentos que contribuam para a humanização do indivíduo. A pedagogia histórico-crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, tem como compromisso a transformação da sociedade e organiza sua proposta metodológica em torno de cinco momentos interdependentes que partem da prática social do sujeito e a transformam pela ação pedagógica, dando ao indivíduo uma nova perspectiva de atuação na sociedade. Este trabalho foi desenvolvido numa turma de 1ª. Série do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Bauru (SP), com vinte e seis alunos de sete a nove anos de idade, objetivando que os alunos compreendessem preconceitos e desigualdades dentro de uma visão sócio-histórica, na qual o homem é ator e autor da realidade em que vive. Com base nos resultados obtidos, pode-se afirmar que houve assimilação do conhecimento e avanço no que se refere à conceituação de etnia e no reconhecimento das implicações sócio-históricas nas desigualdades construídas e reafirmadas como naturais.

Palavras-chave: Materialismo Histórico-Dialético; Pedagogia Histórico-Crítica; Preconceito e Desigualdade Social.

¹ Pedagoga, Professora da Educação Básica (PEBI), Secretaria da Educação, SP. Membro do Laboratório de Ensino Informatizado e Aprendizagem (LEIA), Universidade Estadual Paulista –UNESP/Bauru, SP. E-mail: <galvao@fc.unesp.br>.

² Doutor em Educação do Indivíduo Especial pela UFSC. Coordenador do Laboratório de Ensino Informatizado e Aprendizagem (LEIA), UNESP/Bauru e Professor Assistente, Departamento de Computação, Universidade Estadual Paulista –UNESP/Bauru, SP. E-mail: <celso@fc.unesp.br>.

ABSTRACT

Since education is a type of work, it serves to mankind constitution, that is, it is devoted to guarantee the knowledge appropriation that contributes to individual humanization. The historical-critical pedagogy, based on the historical-dialectic materialism, has the compromise to transform society, and organizes its methodological proposal into five interdependent moments that start from social individual practice and transform it by a pedagogical action, giving individuals a new acting perspective in society. This project has been developed in a first grade class of a State school of Bauru city, SP, with twenty six students ages ranging from seven to nine years old, with the objective that they understand prejudice and inequalities within the social-historical view, where man is the main actor of his own reality. Based on the results obtained, one may affirm that knowledge was assimilated, and a new step toward the concept of ethnics, and toward the recognition of the social-historical implications of the pre-established and re-affirmed-as-natural inequalities, was achieved.

Keywords: *Historical-Dialectic Materialism; Historical-Critical Pedagogy; Prejudice; Social Inequality.*

INTRODUÇÃO

Diferentemente das outras espécies, que se adaptam às condições da natureza, o homem a transforma para colocá-la a serviço de suas necessidades. Segundo Engels (1986, p. 33),

Os animais só podem *utilizar* a natureza e modificá-la apenas porque nela estão presentes. Já o homem modifica a natureza e a obriga a servi-lo, ou melhor: *domina-a*. Analisando mais profundamente, não há dúvida de que a diferença fundamental entre os homens e os outros animais está na força do trabalho (grifos do autor).

O trabalho, portanto, é a atividade vital humana pela qual o homem produz e reproduz sua existência. É o meio pelo qual se desenvolvem as propriedades verdadeiramente humanas. No entanto,

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes

resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 273, grifos do autor).

A educação encontra-se na categoria de trabalho não-material, que não produz resultados físicos, mas idéias, valores, conceitos, símbolos, etc. Uma vez que a educação é um tipo de trabalho, se presta à constituição do homem, ou seja, está voltada a garantir a apropriação dos conhecimentos que contribuam na humanização do indivíduo (SAVIANI, 2003).

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

A pedagogia histórico-crítica, buscando superar por incorporação as escolas tradicional e nova, articula-se em torno de “uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (SAVIANI, 2003, p. 93).

Nesse sentido, a identificação dos elementos culturais fundamentais ao desenvolvimento humano refere-se à garantia de transmissão-assimilação dos conhecimentos clássicos. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2003, p. 15).

Em relação às formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, “trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2003, p. 14). A organização desses meios é proposta pela pedagogia histórico-crítica em torno de cinco momentos interdependentes que partem da prática social do sujeito e a transformam pela ação pedagógica, dando ao indivíduo uma nova perspectiva de atuação na sociedade. A seguir, são apresentados esses passos metodológicos e suas respectivas funções no processo educativo.

1) Prática social: enquanto ponto de partida, é comum ao professor e aos alunos, diferenciando-se pelo nível de compreensão que cada um tem da prática social. O professor tem uma “síntese precária” de conhecimento e experiência, pois ele detém certa articulação do conteúdo com a prática social, a qual não pode ser considerada conclusiva e suficiente, uma vez que ele não conhece o nível de compreensão dos alunos. Estes, por sua vez, encontram-se num nível sincrético, ou seja, baseiam suas concepções no senso comum, na prática social posta por seu grupo social, sem articulação da experiência pedagógica (SAVIANI, 2001).

2) Problematização: nesse momento, a realidade e o conteúdo são questionados. “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2001, p. 71). Essa necessidade deve mobilizar o aluno para a aprendizagem, criar a necessidade de compreender o conteúdo e suas articulações na prática social para aplicação desse conhecimento (GASPARIN, 2002).

3) Instrumentalização: esse passo relaciona-se diretamente às ações pedagógicas. São as ferramentas teóricas e práticas oferecidas pelo professor, necessárias ao indivíduo para atuar diante dos problemas levantados na prática social. “A Instrumentalização é o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2002, p. 53).

4) Catarse: tendo adquirido os instrumentos necessários a analisar e modificar a prática social, chega o momento de o aluno expressar aquilo que apreendeu, ainda que de forma provisória. É “a expressão teórica (da) postura mental do aluno, que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão” (GASPARIN, 2002, p. 128).

5) Prática social final: é o retorno ao ponto inicial, porém, há uma mudança qualitativa em relação ao ponto de partida, resultante do trabalho pedagógico realizado. A citação de Saviani (2001, p. 72-73) é esclarecedora:

a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se

considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e que já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática.

Preconceito e Desigualdade

O preconceito racial é resultado de uma construção social baseada no poder e na dominação. Através dele, a pobreza e a miséria dos negros é naturalizada, atribuindo à “raça” o fracasso dessa população (DEUS, 2000).

A “raça” não é uma condição biológica como a etnia, mas uma condição social, psicossocial e cultural, criada, reiterada e desenvolvida na trama das relações sociais, envolvendo jogos de forças sociais e progressos de dominação e apropriação. Racionalizar uns e outros, pela classificação e hierarquização, revela-se inclusive uma técnica política, garantindo a articulação sistêmica em que se fundam as estruturas de poder. Racializar ou estigmatizar o “outro” e os “outros” é também politizar as relações cotidianas, recorrentes, em locais de trabalho, estudo e entretenimento; bloqueando relações, possibilidades de participação, inibindo aspirações, mutilando práxis humana, acentuando a alienação de uns e outros, indivíduos e coletividades. Sob todos os aspectos, a “raça” é sempre “racialização”, trama de relações no contraponto e nas tensões

“identidade”, “alteridade”, “diversidade”, compreendendo integração e fragmentação, hierarquização e alienação (IANNI, 2004, p. 23).

No Brasil, vive-se uma realidade onde o racismo é mascarado “pela intenção de não ferir a norma da igualdade e de não ameaçar o autoconceito de pessoa igualitária dos atores sociais” (LIMA e VALA, 2004, p. 408). É o chamado racismo cordial, cujas expressões “mais veladas e hipócritas, são tão ou mais danosas e nefastas do que as expressões mais abertas e flagrantes, uma vez que, por serem mais difíceis de ser identificadas, são também mais difíceis de ser combatidas” (LIMA e VALA, 2004, p. 408).

Da mesma forma que o preconceito, a desigualdade é social e o racismo cordial contribui para que seja cada vez mais arraigada, pois busca igualar as diferenças culturais e biológicas às diferenças produzidas pela exploração do homem pelo homem.

A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas sim das enormes diferenças nas condições e modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais (LEONTIEV, 1978, p. 274).

A divisão social do trabalho coloca os homens em lados opostos: aqueles que detêm os meios de produção e aqueles que vendem sua força de trabalho, tornando-o impessoal e alienado. A concentração de riquezas faz com que a classe trabalhadora desenvolva o mínimo de suas necessidades culturais, ou seja, apenas aquilo que lhe é imprescindível para realizar as funções para as quais foi designada.

Dessa forma, a cultura dos dominantes é exaltada, enquanto a dos dominados é abafada, porque as relações não estão estabelecidas “nos princípios da igualdade de direitos, da

cooperação e da entreatajuda, mas no princípio da dominação do forte sobre o fraco” (LEONTIEV, 1978, p. 280).

Metodologia

Este trabalho foi desenvolvido numa turma de 1ª. Série do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Bauru (SP), com vinte e seis alunos de sete a nove anos de idade, que foram autorizados por seus pais e/ou responsáveis, através de um termo de consentimento livre e esclarecido, a terem seus trabalhos e imagens exibidas para fins acadêmicos. A atividade teve duração de 25 horas, divididas em 4 semanas.

Os recursos utilizados foram livros didáticos, paradidáticos e história em quadrinhos (HQ), dedoches (fantoques de dedos), lápis de cor, papel sulfite, revistas para recorte, tesouras, vídeo sobre o trabalho infantil (programa “Globo Repórter”, exibido pela TV Globo de Televisão em data desconhecida).

Com base no plano de ensino das 1ªs. Séries, estabeleceram-se como objetivos deste trabalho dois tópicos mencionados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em seu volume de Pluralidade Cultural³:

repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais; compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças (BRASIL, 1997, p. 43).

A seguir são apresentadas as etapas do trabalho e os resultados obtidos utilizando a proposta da pedagogia histórico-crítica.

1) Prática social inicial:

a) Foi solicitado aos alunos que fizessem seus auto-retratos;

b) Foi solicitado aos alunos que desenhasssem diferentes etnias: negros (1), indígenas (2), brancos (3) e orientais (4).

2) Problematização:

Com base nos desenhos realizados na etapa anterior, discutiu-se com os alunos como se percebem fisicamente e quais os pré-conceitos que têm sobre as etnias. Foram colocadas algumas questões norteadoras para a discussão que se iniciou visando à reflexão dos alunos sobre o tema abordado: somos todos iguais? O que nos torna diferentes? Temos todos os mesmos direitos e deveres? Todos têm seus direitos respeitados?

3) Instrumentalização:

Todas as etapas do trabalho são interdependentes, mas a instrumentalização e a catarse estão diretamente ligadas, uma vez que a primeira oferece as ferramentas necessárias à apropriação do conhecimento e a segunda avalia essa assimilação. Sendo assim, apresentam-se as ações da instrumentalização em paralelo às ações da etapa da catarse (quadro 1), que seguirá adiante interligando-se com a prática social final.

³ As divergências teóricas entre o materialismo histórico (que fundamenta este artigo) e os PCNs são conhecidas. No entanto, este é o documento oficial que está colocado nas escolas como norteador das práticas pedagógicas e foi acatado levando em conta suas especificidades, limites e contribuições.

Quadro 1.

Recurso	Instrumentalização	Catarse
"Tudo bem ser diferente" ⁴	Leitura e discussão das histórias	Elaboração de uma lista de palavras das diferenças apontadas na história
"Os três astronautas" ⁵		Registros: desenho e mensagem coletiva
"Fazendo coisas diferentes" ⁶ "Pequenos trabalhadores" ⁷ Depoimentos indígenas ⁸	Leitura e discussão dos textos	Registro do vídeo assistido através de desenhos e elaboração de texto coletivo, levando em conta o repertório construído com apoio dos textos
Vídeo sobre trabalho infantil do programa "Globo Repórter"	Exibição do vídeo e discussão do tema	
"O que fazer com tantas tábuas?" ⁹	Leitura e discussão da HQ	Escrita de uma lista de brinquedos baseada na HQ

4) Catarse:

Além das atividades já apresentadas no quadro 1, também se coletaram em revistas e jornais, imagens de pessoas de diferentes raças. Em seguida, essas imagens foram recortadas e coladas formando painéis inspirados na obra de Alfredo Volpi¹⁰ (Raffa, 2006).

b) Registro da história em forma de quadrinhos (seqüência de seis quadros);

c) Adequação e transposição da história elaborada para ambiente informatizado utilizando o *software* "Quadrinhos Turma da Mônica"¹¹.

5) Prática social superior:

a) Utilizando os conhecimentos adquiridos, foi solicitado aos alunos que elaborassem coletivamente uma história em quadrinhos sobre respeito e solidariedade utilizando os personagens da "Turma da Mônica" e dramatizassem a história elaborada utilizando dedoches;

Resultados**1) Prática social inicial:**

a) Os auto-retratos indicaram que a maioria dos alunos se retrata segundo padrões socialmente aceitos (cabelos lisos, olhos claros, pele branca, etc) e não como realmente são (figura 1);

⁴ PARR, 2002.

⁵ ECO, 2002.

⁶ FURLAN, SCARLATO e CARVALHO, 2005, p. 32-33, sobre diversidade cultural e social.

⁷ APOLINÁRIO, 2005, p. 81, sobre trabalho infantil.

⁸ MONTELLATO, 2000, p. 82-83.

⁹ MAURÍCIO DE SOUSA PRODUÇÕES, 2005.

¹⁰ O conteúdo de artes foi trabalhado paralelamente às atividades aqui apresentadas.

¹¹ Disponível em www.monica.com.br, acessar o link "downloads".



Figura 1

b) Em relação ao desenho de diferentes etnias, de forma geral os alunos as representam sem características identificadoras significativas (figura 2).



Figura 2

2) Problematização:

A discussão sobre os auto-retratos levou à conclusão de que os alunos não possuem, em sua maioria, uma imagem positiva de si, o que é esperado diante de uma sociedade que valoriza determinados modelos e deprecia como inferiores aqueles que não correspondem a esses padrões.

As ilustrações das etnias indicaram que os alunos têm poucas informações sobre o que caracteriza cada uma.

A partir dessa primeira análise, as questões norteadoras da problematização foram colocadas para verificar como analisam diferenças e igualdades. Verificou-se que, em um primeiro momento, os alunos afirmam categoricamente serem todos iguais. No entanto, conforme já apontado, essa atitude corresponde a uma preocupação em não ofender ou discriminar abertamente o outro, velando aquilo que está construído como preconceito nos indivíduos. Com base na afirmação de que todos são iguais, é colocado o seguinte questionamento:

Professora: – *Se somos iguais, porque alguns são meninos e outras são meninas?*

Os alunos refletem um pouco sobre a questão e um aluno então se manifesta iniciando a discussão reproduzida aqui em alguns trechos:

Aluno¹²: – *Somos iguais porque somos crianças, mas os meninos são diferentes das meninas.*

Professora: – *Mas todos os meninos são iguais?*

Aluno: – *Não. Alguns são maiores, outros são menores...*

Aluno: – *Alguns têm cabelo loiro e outros têm cabelo preto...*

Aluno: – *Mas as meninas também. Tem menina de cabelo curto, de cabelo comprido... Mas todos nós somos crianças.*

Professora: – *E eu? Sou igual ou diferente de vocês?*

Aluno: – *É igual.*

Aluno: – *Não! É diferente.*

Professora: – *Por que sou diferente?*

Aluno: – *Porque você é professora e a gente é aluno.*

¹² Os alunos se revezavam nas respostas, não sendo aqui indicada a fala de cada um.

Aluno: – *Não! É porque você é adulto e a gente é criança.*

Professora: – *Mas então eu sou igual à outra professora, que também é adulta?*

Aluno: – *É.*

Aluno: – *Não é.*

Professora: – *Será que eu sou igual ou será que eu sou diferente de vocês e das outras pessoas?*

Aluno: – *Professora, você é igual porque é ser humano, como todo mundo.*

Professora: – *Então todas as pessoas são iguais?*

Alunos: *sim!*

Professora: – *Todas têm os mesmos direitos e deveres?*¹³

Alunos: *sim!*

Professora: – *Mas todas as pessoas, aproveitam dos direitos que têm?*

Alunos: *sim!*

Professora: – *Todas as crianças freqüentam a escola?*¹⁴

Alunos: *sim!*

Alunos: *não!*

Professora: – *Não? Por quê? Vamos imaginar uma criança que não vai à escola. Por que será que ela não vai?*

Aluno: – *Porque tem criança que não gosta de estudar.*

Aluno: – *Tem criança que não tem escola perto.*

Aluno: – *Porque algumas crianças o pai não deixa ir.*

Essa discussão indicou que os alunos, de forma geral, estão distantes das questões sociais que implicam o respeito a um direito social. Depois de negar os argumentos apresentados,

dizendo que a criança de nossa suposição e seu pai acham importante estudar e existe uma escola próxima à casa da criança, duas crianças apontaram fatores relacionados à sociedade e não ao sujeito, como vinha fazendo toda a turma, numa perspectiva de culpabilização dos indivíduos por suas carências, deficiências e desigualdades.

Professora: – *Mas a criança que não vai à escola, faz o quê?*

Aluno: – *Tem criança que pede esmola.*

Aluno: – *Tem criança que trabalha.*

Professora: – *Por quê?*

Aluno: – *Porque precisa ajudar em casa.*

Aluno: – *Porque ela precisa comer.*

3) Instrumentalização:

Na instrumentalização os alunos participaram ativamente com questionamentos e reflexões sobre os tópicos apresentados. Os materiais utilizados permitiram explorar o repertório de leitura e escrita através do uso de diferentes portadores de textos. Os resultados da instrumentalização são descritos na catarse.

4) Catarse:

segundo Gasparin (2002, p. 130),

na catarse o educando é capaz de situar e entender as questões sociais postas no início e trabalhadas nas demais fases, ressitando o conteúdo em uma nova totalidade social e dando à aprendizagem um novo sentido. Percebe, então, que não aprendeu apenas um conteúdo, mas algo que tem significado e utilidade para a sua vida, algo que lhe exige o compromisso de atuar na transformação social.

Os resultados indicam que os alunos se apropriaram do conteúdo, sendo capazes de

¹³ Os alunos já passaram por uma discussão anterior sobre direitos e deveres.

¹⁴ Aqui se inicia uma etapa de levantamento de questões que já implicam instrumentalização.

reconhecer diferenças e a importância de respeitá-las, ao mesmo tempo em que compreenderam que as desigualdades não são naturais e sim produto social, que se utiliza das diferenças étnicas, inclusive, para enraizar preconceitos, estabelecendo relações entre etnia e

desenvolvimento cultural e econômico dos indivíduos e sociedades.

No quadro 2, são apresentados os recursos utilizados, as ações empreendidas na catarse e a avaliação que se fez de cada momento.

Quadro 2.

Recurso	Catarse	Avaliação
"Tudo bem ser diferente" ¹⁵	Lista de palavras das diferenças	Categorização das diferenças apresentadas, exigindo ação mental de síntese sobre o conteúdo (figura 3)
"Os três astronautas" ¹⁶	Registros: desenho e mensagem coletiva	Os alunos retrataram a possibilidade de indivíduos diferentes em sua aparência conviverem em harmonia (figura 4). A mensagem definida pela classe foi: "Mesmo diferentes podemos ter sentimentos iguais".
"Fazendo coisas diferentes" ¹⁷ ; "Pequenos trabalhadores" ¹⁸ ; "Depoimentos indígenas" ¹⁹	Registros: desenhos e texto coletivo	Os desenhos destacaram a infelicidade, o cansaço e as mutilações sofridas durante o trabalho das crianças (figura 5) e o texto coletivo evidenciou a compreensão do tema pela associação entre a exploração do trabalho e a remuneração (figura 6).
Vídeo (trabalho infantil)		
"O que fazer com tantas tábuas?" ²⁰	Escrita de uma lista de brinquedos	Compreensão da história e interpretação de sua moral; organização da lista na seqüência de aparecimento na HQ; escrita em si (figura 8).
Revistas e jornais para pesquisa	Identificação das etnias	Os participantes recortaram figuras das etnias solicitadas identificando-as corretamente (figura 9).

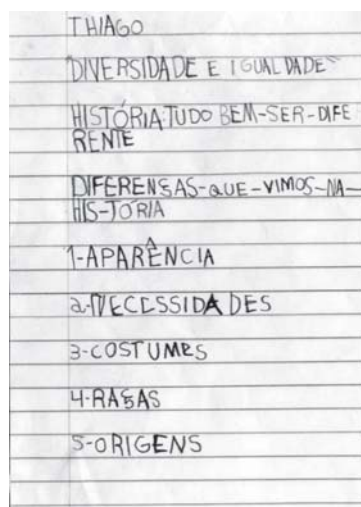


Figura 3



Figura 4

¹⁵ PARR, 2002.

¹⁶ ECO, 2002.

¹⁷ FURLAN, SCARLATO e CARVALHO, 2005, p. 32-33, sobre diversidade cultural e social.

¹⁸ APOLINÁRIO, 2005, p. 81, sobre trabalho infantil.

¹⁹ MONTELLATO, 2000, p. 82-83.

²⁰ MAURÍCIO DE SOUSA PRODUÇÕES, 2005.



Figura 5

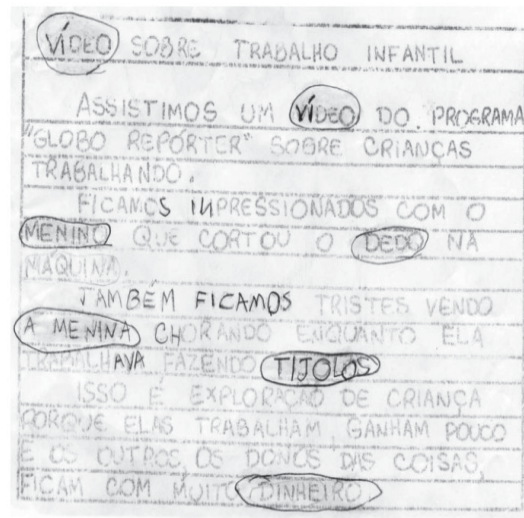


Figura 6

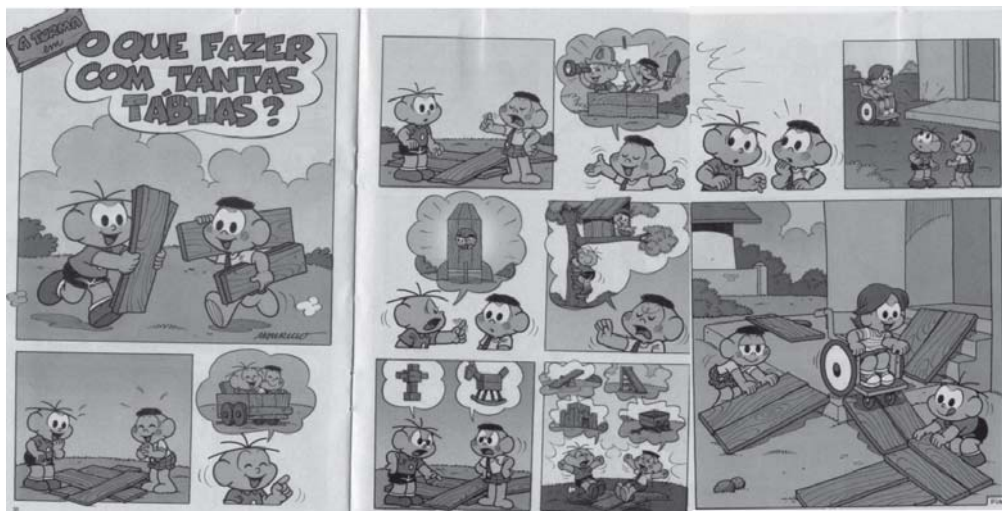


Figura 7

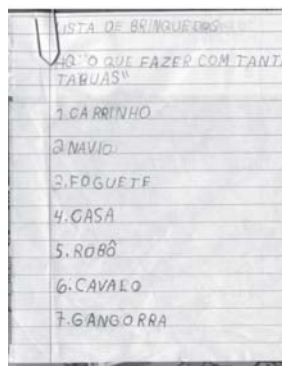


Figura 8



Figura 9

Cabe ainda ressaltar, que, ao procurarem as imagens para elaboração dos painéis, os alunos notaram o pouco aparecimento de indígenas e que os negros que encontraram são, em sua maioria, artistas ou jogadores de futebol.

Também destacaram que, afora essas situações, a posição do negro é de inferioridade perante o branco (figura 10). Essas observações indicam que os alunos se apropriaram, dentro do conceito de desigualdade, do que lhes foi oferecido.



Figura 10

5) Prática social superior:

a) Dramatização da história elaborada utilizando dedoches e elaboração de HQ: essas atividades foram realizadas concomitantemente,

auxiliando-se mutuamente na organização dos personagens, da seqüência da história e dos destaques feitos dentro do tema do trabalho (figura 11).

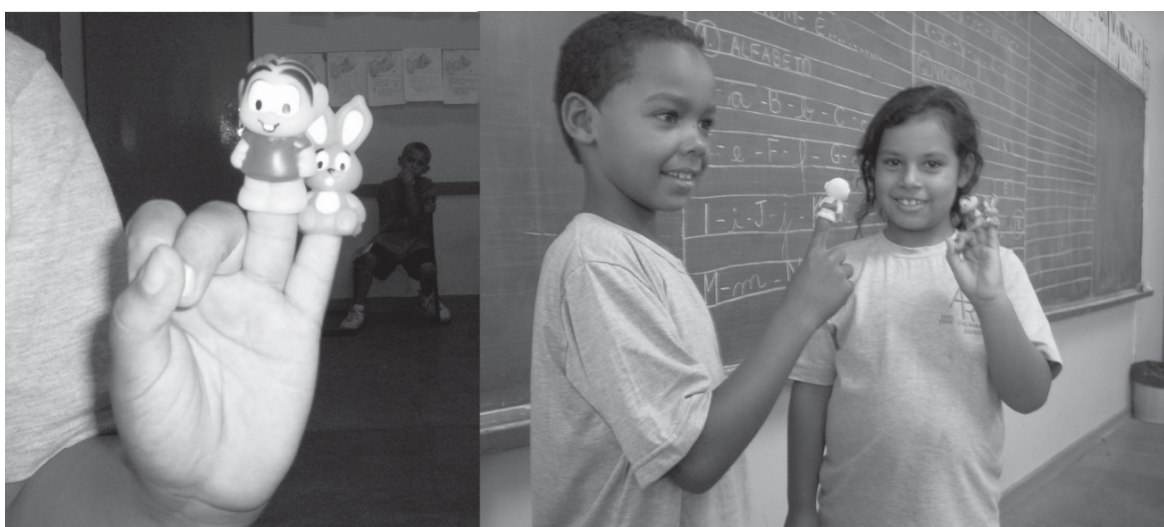


Figura 11

A elaboração da HQ com personagens da “Turma da Mônica” permitiu que os alunos colocassem em pauta tópicos que permearam todo o projeto, agora de forma superior. O trecho do diálogo estabelecido entre professora e alunos para definir a história descreve esse avanço:

Professora: – *Nesta história teremos que falar sobre as diferenças e as desigualdades, que é o tema do nosso trabalho. Como começa nossa história?*

Aluno: – *A Mônica brincando.*

Aluno: – *No segundo vai o Cascão xingando a Mônica.*

Aluno: – *Daí no três, (terceiro quadrinho) coloca o Cebolinha chegando e em vez de xingar a Mônica, ele defende ela.*

Aluno: – *Fala assim: Cascão, não brigue com a Mônica.*

Aluno: – *O Cascão fica com vergonha.*

Professora: – *Bom, agora tem que colocar um fim na história.*

Aluno: – *O Cascão, a Mônica e o Cebolinha juntos, brincando.*

Aluno: – *Daí escreve assim: temos que ser amigos de todos.*

Professora: – *Mas amigos eles são. Vivem brigando, mas vivem juntos....*

Aluno: – *Temos que ser amigos mesmo sendo diferentes, mas só por fora...*

Aluno: – *Mas a gente não é diferente só por fora. Tem gente que não tem as mesmas coisas que a gente.*

Aluno: – *É. Tem criança que não vai pra escola...*

Aluno: – *Mas não dá pra colocar tudo isso...*

Aluno: – *Então coloca: temos que respeitar nossas diferenças.*

Com a concordância da sala, a história foi assim finalizada.

b) Registro da HQ elaborada: os alunos apresentaram capacidade de síntese e conhecimento da linguagem quadrinizada², preocupando-se com a expressão facial dos personagens, inclusive (figura 12).



Figura 12

²¹ Como não é objetivo deste artigo analisar o diálogo e a utilização da linguagem de quadrinhos, são apresentados apenas os trechos referentes à temática central deste trabalho.

²² A utilização de HQs no processo de ensino aprendizagem não é objeto central deste trabalho, mas este recurso tem sido utilizado em articulação ao ensino informatizado e devidamente fundamentado por diversos autores que vêm discutindo a importância dessas ferramentas na educação. Cf. PIZARRO (2005), FOGAÇA (2003), OKADA (2005), SANTOS (2003), entre outros.

c) transposição da HQ para ambiente informatizado utilizando o *software* “Quadrinhos Turma da Mônica”: essa ação exigiu nova reelaboração mental por parte dos alunos, no sentido de adequar a história aos cenários e personagens disponíveis ao enredo anteriormente estabelecido, sem perder de vista a mensagem que deveria ser passada (figuras 13 e 14).



Figura 13



Figura 14

Discussão

Com base nos resultados apresentados pelos diálogos e registros escritos dos trabalhos dos alunos, pode-se afirmar que houve assimilação do conhecimento e avanço no que se refere à conceituação de etnia e no reconhecimento das implicações sócio-históricas nas desigualdades construídas e reafirmadas como naturais. A mudança de atitude não está relacionada a um fazer material. Como explica Gasparin (2002, p. 144),

Desenvolver ações reais e efetivas não significa somente realizar atividades que envolvam um fazer predominantemente material, como plantar uma árvore, fechar uma torneira, assistir a um filme etc. Uma ação concreta, a partir do momento em que o educando atingiu o nível do concreto pensado, é também todo o processo mental que possibilita análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as idéias. É uma nova ação mental.

Perceber a realidade como passível de mudança, entender que são os homens que a

fazem e refazem é um grande passo para alunos que estão iniciando sua escolarização e podem vir a refletir sobre suas práticas e construí-las desde já de forma diferenciada.

REFERÊNCIAS

- APOLINÁRIO, M. R. *Projeto Pitangua: História*, 1ª. Série. São Paulo: Moderna, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- DEUS, Z. A. *A questão racial no Brasil*, 2000. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0090.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2007.
- ECO, U. CARMÍ, E. *Os três astronautas*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- ENGELS, F. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.
- FOGAÇA, A. G. A contribuição das histórias em quadrinhos na formação de leitores com-

- petentes. *Revista PEC*, Curitiba, v.3, n.1, p.121-131, jul. 2002-jul. 2003. Disponível em <http://www.bomjesus.br/publicacoes/pdf/revista_PEC_2000/2003_contribuicao_hist_quadrinhos.pdf>. Acesso em: 3 maio 2007.
- FURLAN, S. A.; SCARLATO, F.C; CARVALHO, A.F. *Geografia – 1ª. Série*. São Paulo: IBEP, 2005.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- IANNI, O. Dialética das relações raciais. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50 p. 21-30, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a03v1850.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2007.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIMA, M. E. O.; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 9, n. 3, 2004, p. 401-411. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 maio 2007.
- MAURICIO DE SOUSA PRODUÇÕES. *O que fazer com tantas tábuas?* In: Cebolinha. São Paulo: Globo, No. 231, 2005, p. 36-38.
- MONTELLATO, A. R. D. *História temática: diversidade cultural e conflitos*, 6ª. série. São Paulo: Scipione, 2000.
- OKADA, A. *A mediação pedagógica e tecnologias de comunicação e informação: um caminho para inclusão digital?* 2005. Disponível em: <http://www.projeto.org.br/alexandra/pdf/R1_%20faeba2005_okada.pdf>. Acesso em: 26 abril 2007.
- PARR, T. *Tudo bem ser diferente*. São Paulo: Panda, 2002.
- PIZARRO, M. V. *História em quadrinhos: a Turma da Mônica como recurso didático à prática pedagógica do professor da 3ª série do ensino fundamental*. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Bauru.
- RAFFA, I. *Fazendo arte com os mestres*. São Paulo: Escolar, 2006.
- SANTOS, R.E. *A história em quadrinhos na sala de aula*. Anais do 26. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte-MG, setembro de 2003. São Paulo: Intercom, 2003. (cd-rom). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1904/4905>>. Acesso em: 3 maio 2007.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

Recebido em 20/7/2007 e aceito para publicação em 11/9/2007.