

As faces da alteridade e a formação de professores da Licenciatura em Pedagogia da UEPG

The faces of other nessand teacher trainingin Pedagogoyo of UEPG

Jonathan de O. MOLAR¹
Priscila LARROCCA²

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo discutir a noção de alteridade, propondo-se a investigar a forma pela qual esta é constituída no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Desse modo, efetuou-se com os acadêmicos a técnica do Grupo Focal, baseando-se em três situações problemas, representativas de dilemas cotidianos da sala de aula e da escola, a partir das quais foram convidados a debater. Os resultados indicam que, embora existente nas concepções dos acadêmicos, a alteridade apresenta-se de forma fragilizada, notadamente, a autonomia do professor ainda é concebida como obstáculo para a construção de alteridades.

Palavras-chave: Alteridade. Pedagogia. Formação de professores. Grupo focal.

Abstract

This paper aims to discuss the notion of otherness, proposing to investigate the way in which it is incorporated in the Bachelor's Degree in Education from the Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Thus, it was made with the academic focus group technique, based on their problem situations that represent dilemmas of every day classroom and school, from which they were invited to debate. The result indicates that, although existing in the views of academics, otherness presents a fragile, especially the autonomy of the teacher is still seen as an obstacle to the construction of otherness.

Keywords: Otherness. Curriculum in Pedagogy. Teacher training. Focus group.

1 Docente do Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Endereço: Rua General Carneiro, n. 1337, Centro. Ponta Grossa- PR. CEP 84.010-370. Tel. institucional: (42) 3220-3317. E-mail: <jonathanmolar@hotmail.com>.

2 Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Endereço: Rua Brasil Pinheiro, 40, CEP 84.015-265, Bairro Orfãs, Ponta Grossa. Paraná. Tel. Institucional (42) 3220-3308. E-mail: <priscilalarocca847@hotmail.com>.

1. Introdução

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) colocaram na pauta da educação brasileira a pluralidade cultural como um de seus temas transversais. A partir daí, noções de multiculturalidade, diversidade e alteridade ganharam importância nos debates educacionais.

Nessa direção, este artigo relata pesquisa cujos objetivos foram: identificar e analisar concepções relacionadas à constituição da alteridade na formação inicial de professores, a partir de um estudo com um grupo focal de acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Na base da investigação aqui retratada, encontra-se a seguinte questão: O futuro docente toma contato com questões sobre alteridade durante a sua graduação? Que concepções permeiam e desvelam a constituição da alteridade na formação inicial de professores?³

O debate científico/educacional sobre a alteridade é ainda recente, pois a maioria das pesquisas se concentra do ano 2000 até os dias de hoje.⁴ O interesse pela noção de alteridade originou-se na compreensão da necessidade cotidiana da interculturalidade nas relações socioculturais, devido às fortes tensões entre os grupos étnicos, culturais, sexuais etc. Autores como Fleuri (2003), Silva (2002), Machado (1997) e Pacheco (2004) apoiam-se nas noções de interdisciplinaridade e alteridade enquanto chaves para o aprimoramento individual e social diante das complexidades do mundo contemporâneo e de sua fragmentação.

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

A fim de responder suas problematizações, a pesquisa valeu-se da investigação qualitativa, na forma de um estudo com os acadêmicos

3 Apesar de ter seu foco na graduação, a pesquisa considerou a interconexão entre os níveis de ensino e a necessidade da formação de um professor crítico para a efetivação de uma proposta de diversidade.

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

concluintes do 4º ano da Licenciatura em Pedagogia, tendo sido utilizada a técnica de coleta de dados denominada de Grupo Focal. A escolha dos alunos participantes foi aleatória, com base na vontade de colaborar.

A técnica do Grupo Focal consiste, de acordo com Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 4): '[...] em uma forma rápida [...] e prática de pôr-se em contato com a população que se deseja investigar.' Em um sentido próximo, Carlini-Cotrim (1996, p. 286) enfatiza:

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

No Grupo Focal, a expressão dos participantes através da oralidade não é meramente descritiva, mas, colocada em debate, pois os pontos de vista evidenciados em pauta pelos sujeitos devem ser discutidos pelo grupo. Assim, as questões levantadas pelo pesquisador devem instaurar diversos olhares e alimentar a discussão que uma temática proporcione.

Para aplicar o Grupo Focal com os acadêmicos criaram-se situações-problema ou dilemas geradores de discussão que consistiram em três casos envolvendo fatos cotidianos em sala de aula e na escola, que permeiam a noção de alteridade. Com base nelas, os acadêmicos foram questionados sobre como agiriam enquanto professores daquela sala de aula ou escola hipotéticas. Em cada situação-problema procurou-se contemplar faces da alteridade: social, política, cultural etc., que permitissem evidenciar compreensões forjadas, durante a caminhada dos acadêmicos na graduação.

O número de participantes (seis) correspondeu a 20% do total de acadêmicos concluintes da Licenciatura em Pedagogia, que foram denominados de P1, P2, P3, P4, P5 e P6, respectivamente. Obteve-se, portanto, uma porcentagem segura, pois um número elevado de participantes dissiparia as questões durante as discussões no Grupo Focal.

A pesquisa, a partir de considerações micro, com base nas assertivas dos acadêmicos, tornou possível evidenciar questões macro, muitas delas, críticas e geradoras de conflitos sobre o conceito de alteridade e suas ramificações: ética, cidadania, liberdade etc., fornecendo indícios e assertivas sobre as faces da alteridade e o modo com que esse outro vem sendo concebido na formação de professores durante a graduação.

2. Alteridade: uma noção em construção

A noção de alteridade recebeu uma série de denominações⁵, inclusive, quanto a sua etimologia. Para a Psicologia, alteridade se refere ao “[...] conceito que o indivíduo tem segundo o qual os outros seres são distintos dele. Contrário a ego” (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA, 1973, p. 75). Já para a filosofia, do latim *alteritas*, significa “[...] ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (ABBAGNANO, 1998, p. 34-35). As duas acepções (filosófica e psicológica) carregam em seu bojo a origem da noção de alteridade enquanto reconhecer-se no outro, mesmo que a princípio existam diferenças físicas, psíquicas e culturais.

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

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

Tardiamente, na América Latina, a diversidade cultural foi historicamente *adormecida* pelo mito do Estado-Nação (através de uma noção que supunha homogeneização, excluindo-se a ideia de diferença da sociedade) e de diretrizes políticas populistas. Assim, “[...] a diversidade veio a ganhar relevância somente depois da década de 1980” (SILVA, 2002, p. 21).

Segundo informa Fleuri (2003b), a educação intercultural, atualmente, na América Latina, vem recebendo diversas denominações, variando de país para país, tais como: etno-educação (Colômbia); educação bilíngue (Bolívia); educação intercultural bilíngue (Guatemala e Brasil).

Desse modo, uma educação multicultural voltada para a integração da diversidade no cotidiano escolar emerge em calorosas discussões de como

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

implantá-las. Busca-se “[...] questionar pressupostos teóricos tecnicistas, para assim, alcançar implicações curriculares de uma educação voltada à constatação de múltiplas alteridades” (CANEN, 2000, p. 136).

O princípio da alteridade consiste na relação conectada entre unidade/multiplicidade, sem que se exclua um dos polos. O reconhecimento da alteridade, das características do outro (social, étnica, política, religiosa etc.) implica em um sistema educativo para a compreensão de sujeitos dissonantes, surgindo a consolidação do diálogo. Conforme Sidekum (2002, p. 79):

[...] Dever-se-iam priorizar os valores como a paz, a democracia, a liberdade e o respeito ao direito da autonomia e à diferença [...] As principais ênfases serão dadas, hoje, ao fenômeno do multiculturalismo como o grande exercício da democracia [...].

Com a pós-modernidade (adotando a postura de BAUMAN) intensificou-se na sociedade a multiplicidade identitária de grupos cada vez mais específicos e ausentes de um porto seguro (BAUMAN, 2005). O hibridismo transcende e desestabiliza as fronteiras nacionais, pois, por meio da heterogeneidade o tempo unificado esvai-se. Com a quebra da linearidade, por diversos aspectos, a espacialidade do *outro* descola-se com maior intensidade das fronteiras do *eu*, desafiando as estruturas identitárias tidas como coerentes e homogêneas e formando múltiplas relações entre os sujeitos que superam a tradicional relação eu/outro para além de choques de civilizações. De acordo com Samuel Huntington (1997, p. 259):

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

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

exacerbação da diferença, provocando antagonismos; a permanência no plano intelectual, etc. Conforme um dos professores:

Eu diria que sim, está presente no discurso profissional [a multiculturalidade] dos formadores e das instituições. Quando você tem o relato de como as disciplinas estão sendo desenvolvidas e de como os cursos estão sendo avaliados, eu não percebo isso. Em termos institucionais, no discurso está muito presente. Agora, as práticas continuam as mesmas. (CANDAU; KOFF, 2006, p. 485).

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

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

Na base dessa discussão encontra-se um campo amplo, terreno *sui generis*, de interpretações, que suscitem um constante processo de negociação. Segundo Alice Casimiro Ribeiro Lopes (2000, p. 95), a interculturalidade apresenta três perspectivas:

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

A partir das três possibilidades elencadas por Lopes, o presente trabalho pauta-se pela perspectiva multiétnica, ancorando-se em visões plurais, de multiplicidade social uma vez que se entende que, pois, a perspectiva assimilacionista tende a ser reducionista e hierarquizante, afinal, pretende-se inserir uma cultura minoritária na dominante; e o viés relativista tende a ser extremista, aceitando em alguns momentos a alteridade em todas as suas faces, até mesmo, àquelas discriminatórias. Nesse sentido explicita Francis Wolf (2004, p. 41), em um capítulo intitulado *Quem é bárbaro?*:

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

Desse modo, preconiza-se o reconhecimento do outro, ampliando a visão para o desconhecido e compreendendo que esse *outro* não é só um indivíduo com o qual alguém se relaciona socialmente, mas também, um outro que habita em nós.

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

O educador e, mais amplamente, a prática pedagógica, para Fleuri (2006, p. 32) deve dedicar:

Particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos [...] que os sujeitos em relação constroem e reconstruem. Nesses contextos, o currículo e a programação didática, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informação, mas prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo, que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente.

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

3. Educação, currículo e poder

O apelo por reformas educacionais apresenta-se, atualmente, aos professores e demais profissionais da área de ensino tanto como uma ameaça quanto um desafio. A realidade cotidiana, ou seja, que reduz ao status de técnicos os docentes, além dos objetivos direcionados, em grande parte, por especialistas afastados do ambiente escolar, mostra-se *soberana* na educação (SANFELICE, 2003).

Por mais que o campo não esteja favorável para professores críticos e o clima político-ideológicos e mostre sob as rédeas do neoliberalismo, oferece-lhes o desafio de unirem-se ao debate público e de se engajarem em uma autocrítica franca sobre a preparação de docentes, meios de escolarização, introdução dos currículos etc. Desse modo, o desafio a ser lançado visa debater e propor alternativas para a crescente falta de escolhas e de autonomia dos professores, mas também, desvelar a crise e o descrédito da população sobre qual papel ela espera dos docentes. Conforme Apple (1989, p. 20):

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

Neste cenário, as racionalidades técnico-burocráticas operam com intensidade no campo da educação, a partir das premissas neoliberais de formação de indivíduos como mão de obra para o mercado de trabalho em diversos níveis. Com isso, contribuem decisivamente na redução de autonomia do professor, no desenvolvimento do planejamento curricular e na implementação dos conteúdos em sala de aula. Conforme Giroux (1997, p. 160), essa realidade denomina-se de “[...] pacotes curriculares à prova de professores”. Para o autor:

O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é

subdividido em partes diferentes, padronizado para ser mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas. As abordagens curriculares deste tipo são pedagogias de gerenciamento porque as principais questões referentes à aprendizagem são reduzidas ao problema da administração, isto é, como alocar recursos para produzir o número máximo de estudantes [...]

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

Atenta-se para o fato de que os professores/intelectuais fornecem vigorosa crítica às ideologias tecnocráticas subjacentes na educação. Nessa direção, os docentes assumiriam a tarefa de analisar com profundidade a organização curricular e seus processos de implementação e execução. Portanto, caberiam aos docentes não só repassar conteúdos, mas representar formas de conhecimento e relações sociais que selecionam e excluem temáticas e sujeitos. Segundo Giroux (1997, p. 162):

Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. mais do que instruções objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e visões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes [...]

Desse modo, o currículo é compreendido como um discurso que engendra atos e teorias político-econômicas na esfera pedagógica, ao passo que, constitui um centro de disputas em torno de quais princípios políticos, morais, entre outros devem ser perpetuados e repassados como fundamentais no processo de aprendizagem. De acordo com Foucault: “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (FOUCAULT, 2006, p. 44).

A concepção de educação que aqui se defende não consiste no treinamento de alunos para a formação de habilidades práticas voltadas ao mercado de trabalho. Pelo contrário, envolve o aprendizado de noções que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e inclinada para a alteridade (MCLAREN, 1997), como no encontro de ponteiros ao ressoar meio dia no relógio global.

4. Análise de dados do Grupo Focal da Licenciatura em Pedagogia

A fim de tornar este texto mais didático traz-se, a seguir, as situações, problemas ou dilemas colocados para a discussão com os acadêmicos, seguindo-se as reflexões suscitadas pelo processo analítico, podendo-se observar a pluralidade de concepções e de possíveis saídas para as mesmas que emanaram do processo de debate durante o Grupo Focal.

Situação A

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

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

Na situação A tem-se a face da alteridade socioeconômica (na figura do aluno que se atrasa devido a precárias condições financeiras), permeando o problema e manifestando o elo existente entre esses fatores e as questões educacionais. Durante a discussão, percebe-se a tensão central entre as condições humildes da família do aluno hipotético e a função social que a escola exerce.

Logo de início uma das acadêmicas constatou uma difícil realidade da escola pública: “Você tem que entender que é a escola pública, não é só um aluno que tem esse problema, existem vários alunos com o mesmo problema.” (P1).

Assim, a situação-problema está presente na realidade das escolas e o aluno *hipotético* já não é mais tão hipotético assim.

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

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

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

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

Durante as discussões surgiu a seguinte indagação: O estímulo/intervenção deveria ser realizado com o aluno ou com sua família? Diante dessa questão uma das acadêmicas acredita que, ao focalizar a atenção no aluno, o conflito está resolvido, pois: “O trabalho tem que ser com o aluno, o trabalho com a família é muito bonito, é imprescindível na escola, mas o trabalho maior tem que ser com o aluno.” (P2).

Desse modo, prevalece a visão de uma alteridade individual descolada dos segmentos coletivos. Já, para outra acadêmica, dever-se-ia enfatizar o trabalho com a família desse aluno: “O estímulo para essa criança tem que vir de dentro de casa ou então fazer palestras para os pais, orientar as famílias, reuniões pedagógicas.” (P3).

Isto é, atravessa-se a ponte escola/sociedade e a alteridade transita do ambiente escolar para a vida desse aluno, melhor dizendo, desses alunos. A divergência de visões gerou questionamentos entre elas (acadêmicas):

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

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

Em alguns momentos essa preocupação dialogava com a realidade socioeconômica do aluno, conforme uma participante: “Cada dia que ele chegasse atrasado eu conversaria com o aluno, traria questões da realidade dele, o que está acontecendo, às vezes são problemas pequenos que eu já vi acontecer.” (P4).

Destarte que, esse reflexo assimétrico entre a escola e os fatores materiais dos educandos é elaborado a partir de experiências de vida das acadêmicas. Nesse outro exemplo, tem-se:

Eu acho que a gente tem que se colocar no lugar do aluno porque a escola tem a tendência que ela é desse jeito e os alunos que tem que se virar para se adaptar a escola, a gente busca uniformidade na sala e isso é errado, porque ninguém é igual a ninguém, não dá pra dizer: ‘nossa esses alunos são bons e aquele não’; pois, vou dar um exemplo: quando eu era pequena vivia chegando atrasada na escola, meu pai trabalhava a noite e minha mãe de dia, ela saía e eu tinha que esperar meu pai chegar para levar a gente à escola. (P1).

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

Situação B

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

Na situação B apresenta-se a alteridade de distintas maneiras, envolvendo desde questões políticas a laços identitários que influenciam a escolha de pais e alunos em permanecer nesta ou naquela escola. No problema sugerido há um campo de maior amplitude de atuação do professor. Aqui, encontra-se a noção do docente intelectual e transformador (GIROUX, 1997; MCLAREN, 1997; APPLE, 1989).

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

Dentre as três possibilidades apresentadas pelo problema foi considerada como mais apropriada pelas acadêmicas o critério de transferência pela distância entre a casa do aluno e a escola, conforme se evidencia nesse comentário:

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

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

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

Dessa feita, explicitou-se não só a exclusão que essa decisão traria, mas também, levou para a discussão a questão da estrutura da escola. Desse modo, o discurso das acadêmicas eleva o plano da alteridade para uma alçada mais ampla, que se relaciona com questões de organização dentro e fora de sala de aula.

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

- Aí vem a discussão dentro da comunidade. (P1).
- A questão deveria ser aberta a comunidade de qualquer maneira, a comunidade tem que participar. (P4).
- Faria uma reunião com todos os pais ou com aqueles que moram na proximidade do colégio? (P5).
- Não, com todos os pais. (P1).

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

A educação direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2007, p. 65)

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

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

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

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

- Os pais só se mobilizam se eles vêem que a escola está fazendo as coisas por ‘baixo dos panos’, se a escola chamasse os pais e a Secretária, porque isso é um papel da Secretária e não a escola

que tem que escolher quem vai dividir ou não e eles tem que deixar isso claro para os pais. Pois, se for por ‘baixo dos panos’ os pais se mobilizam mesmo, eles vão achar que estão sendo prejudicados. E outra coisa que eu acho, tem que chamar a equipe pedagógica que vai trabalhar na outra escola para conversar com os pais. Hoje em dia os pais não tem confiança em um professor novo, em uma equipe pedagógica nova, mas sim de deixar na escola que já conhece (P1)

- Deixasse claro toda a situação (P6)

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

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

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

O professor intelectual crítico e autônomo (CONTRERAS, 2002) não foi abordado com intensidade na situação B. O âmbito da discussão perpassou pela função do Núcleo de Educação, a direção do colégio etc., sendo que o pedido de auxílio a esses órgãos foi recorrente nas respostas. Apesar da importância dessas instâncias superiores, tem-se que o professor pode atuar em um espaço emancipador, atuando e sendo peça fundamental nessa situação-problema. Mas, a lacuna esteve presente exatamente nesse campo transformador em que o professor deve ser o ator principal, o agente crítico.

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

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

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

Situação C

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

A situação C diz respeito à noção de alteridade que gravita entre o indivíduo e/ou a coletividade. Nesse caso a coletividade está sendo compreendida como os alunos de uma sala de aula e o indivíduo centrado na figura de alguns educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem; atrelada à alteridade, a questão envolve a noção de isonomia. Necessariamente, a concepção pedagógica do docente e seus conflitos com a escola e a sociedade também adentram ao citado problema e possíveis atitudes.

A fala da acadêmica representa uma série de dilemas do contexto educacional brasileiro de ordem estrutural e profissional, o qual está envolvido por uma pluralidade de fatos e situações cotidianas. De acordo com uma das participantes:

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

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

Que ser humano você está formando assim? Aqueles que para o nível das escolas estão em um nível maior são aqueles

que se acham melhor que os outros, acham que podem pisar nos outros, a criança desenvolve esse comportamento, não sabe trabalhar com pessoas diferentes dela porque toda a vida trabalhou com gente que sabe o que ela sabe. Isso é uma grande coisa boa que havia naquele sistema de tutoria, porque quando coloca uma criança que está com dificuldade com uma que sabe ela aprende muito mais, do que ela aprende com você. (P1).

Assim, abordam-se os preconceitos e estigmas que a escola cria e recria nos alunos, uma atitude que pode vir a desencadear uma série de problemas psicossomáticos nos educandos. A acadêmica da citação acima levantou uma indagação nodal da presente pesquisa: “Que ser humano você está formando assim?”. Prosseguindo em suas considerações comentou:

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

De forma enriquecedora, esclareceu a noção de igualdade voltada para a alteridade. Outrossim, a questão que ainda reside é: essas noções foram apreendidas na graduação ou por meio de experiências pessoais? O segundo momento do grupo focal foi detalhar com maior precisão possíveis indícios para esta indagação.

Conforme se visualizou na situação A, os casos propostos não são abstratos, novamente, uma das participantes vivenciou uma situação assim – na posição de mãe de um aluno com dificuldades de aprendizagem. Ela explicitou:

Depende porque eu tenho um filho assim e hoje ele está em uma escola municipal, mas ele estudou ano passado em escola particular, então a professora utilizava isso, teve um dia que eu sai chorando de lá, porque eu estava chegando com ele e a coleguinha estava saindo com a mãe e ela: ‘aí esse G..., eu que fiquei hoje no final da aula ajudando ele’, é constrangedor e ele me falou ‘ah mãe, os colegas ficam dizendo que eu sou uma pamonha, uma polenta’ e coisas piores, se doeu em mim, imagine no meu filho. (P4).

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

Eu acho que tem que ser um trabalho diferenciado com os alunos. A professora na sala é uma só, mas como ela vai ter que conviver com essa situação, a não ser que se coloque outro professor em sala de aula, geralmente, é difícil, então tem que fazer um trabalho diferenciado com esses alunos; quando um aluno mais veloz termina o professor sempre tem que ter uma outra atividade para que ele vá continuar, não precisa, necessariamente, uma atividade que vá aprofundar outros conhecimentos que ele ainda não deu, ele pode manter aquele nível que está realizando. (P2).

As acadêmicas, nessas falas, trazem a noção de igualdade enquanto subsidiária da alteridade, preconizando uma série de considerações que abarquem os alunos com dificuldade e facilidade. O professor crítico e transformador que não apareceu com intensidade na situação B, pôde ser evidenciado nesse problema, ainda que timidamente, surgindo no discurso das acadêmicas em tom de criticidade ao sistema de ensino. Segundo uma participante:

Como você vai chegar em uma 4ª série, 5ª série e ensinar para a criança História do Brasil se ela não sabe nem quem são os descendentes dela, ela não sabe nem a História dela, como ela vai aprender? Não vai. Então, muitas vezes, você tem que retomar coisas que ela já devia ter aprendido há muito tempo atrás, só que eu vejo que muitos professores querem jogar a bola para o outro: ‘ah, ele não aprendeu a ler e escrever no 1º e 2º ano, então, é culpa da professora que ficou atrás’, aí chega na 4ª série e a gente sabe que não reprova todo mundo, pela verba que vem do Governo Federal, aí passa para a 5ª muita criança despreparada, aí vem o professor e diz: ‘os professores das séries iniciais não dão conta’ e assim vão passando a criança. É o que a gente tava discutindo em sala de aula: projeto político-pedagógico, como os professores vão interagir com todas essas dificuldades, etc. o professor tem que ter autonomia. (P1).

Essa fala sintetiza tanto questões políticas, como a não reprovação de alunos, devido a fatores que estão interligados às verbas e à expressão social da educação, quanto ao tradicional *passa e repassa* entre professores dos diversos níveis de ensino sobre os *culpados* das deficiências dos alunos. Desmistifica-se, assim, uma série de considerações que se perpetuam no plano educacional.

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

Em suma, na situação C aparece timidamente o professor transformador, o qual é mais fácil de ser visualizado pelas acadêmicas quando são questões que ocorrem em sala de aula do que em casos que perpassam um campo de intervenção estrutural. Enfim, noções como autonomia, diálogo e trabalho em conjunto com os pais, alunos e sociedade surgiram na situação C. Vislumbra-se, assim, uma luz que irradia esperança para o tenso campo educacional. Todavia, persiste a pergunta: *Que ser humano estamos formando?*

5. Considerações finais

No grupo focal dos acadêmicos da Pedagogia identificaram-se interessantes proposições sobre a alteridade, principalmente, nos planos: cultural e pedagógico, conforme variavam as situações-problema. O aprofundamento das discussões gerou visões plurais, apesar das dificuldades relatadas pelas acadêmicas ao se depararem com um currículo que não adentra com intensidade em questões que envolvem a alteridade.

Por outro lado, nos momentos que exigiam dos acadêmicos concepções amplas de alteridade que ultrapassassem as quatro paredes da sala de aula, não ocorreu a mesma intensidade do desvelar plural identificado no parágrafo acima. Nesse sentido, os participantes apresentaram tímidas proposições que refletem a noção de hierarquia entre o professor e o corpo burocrático das escolas e da demais instituições da sociedade, de modo geral.

A noção de alteridade permaneceu restrita ao espaço da sala de aula, compreendida muito mais como ação pedagógica à social. Todavia, tomando-se por base as pesquisas apresentadas no tópico dois desse artigo de Silva (2002); Candau; Koff (2006), pode-se considerar o caminhar de alguns passos importantes dos acadêmicos do grupo focal da Pedagogia, afinal, se não ocorre ainda o aprofundamento da idéia de alteridade não se pode também afirmar que a mesma é inexistente para esses futuros professores.

A criticidade do intelectual/professor, aclamada por Giroux (1999) e McLaren (1997), vem sendo agregada aos poucos a esses futuros docentes, até mesmo porque, há o entrecruzar de questões mais amplas, como o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia, as Diretrizes Curriculares, a permanência de aspectos tecnicistas na prática docente, entre outros.

Observou-se com a presente pesquisa que a alteridade e, de forma mais ampla, a formação de professores encontra-se em um momento de transição, pois, a inserção de perspectivas plurais, como a alteridade, ainda convive com a insegurança em adotá-las e, em alguns momentos, desconhecimento mesmo sobre o arcabouço teórico que se tem em mãos.

Pode-se considerar que possibilidades de um *novo amanhecer* estão postas como rachaduras (ainda que pequenas e superficiais) no gesso neoliberal de compreensão da arena educacional e, apesar, do tímido contato evidenciado entre os acadêmicos e a alteridade, que algumas de suas falas (tanto as que se aproximam quanto as que se distanciam dessa realidade) ressoem nas memórias dos indivíduos, fazendo-se caminhar rumo a transformações - seja com alterações de concepções pessoais e, mais demoradamente, institucionais.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: CNE, 1997.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: CNE, 2006.

_____. **Constituição da República Federal do Brasil**. 6. ed. São Paulo: Primeira Impressão, 2007.

CANDAU, Vera M.; KOFF, Adélia Maria N. S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago., 2006.

CANEN, Ana. Educação Multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 111, dez., 2000.

CARLINI-COTRIM, B. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Rev. Saúde Públ.**, v. 30, n. 3, p. 285-93, 1996.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco V. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. **Grupos focais e pesquisa social qualitativa**: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS. 13., ABEP, 2002, Ouro Preto. Anais... Disponível em: <www.dppg.cefetmg.br/mtp/Tecnicade GruposFocaisdoc>.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003a.

_____. Educação intercultural, gênero e movimentos sociais no Brasil. **Educar**. Curitiba, especial, 2003b.

_____. Políticas da Diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago., 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HUNTINGTON, Samuel P. **O choque de civilizações**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

LOPES, Alice R. S. Pluralismo Cultural e Políticas de Currículo Nacional. In: Reunião da ANPED 20,2000, Caxambu. **Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2000.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANFELICE, José Luís. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2. ed. Santa Catarina: UNC, 2003.

SIDEKUM, Antônio. **Ética e alteridade**: a subjetividade ferida. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

SILVA, Gilberto. Interculturalidade e educação dos jovens: processos identitários no espaço urbano popular. In: REUNIÃO DA ANPED, 25., 2002, Caxambu, **Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2002.

WOLF, Francis. Quem é bárbaro? In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização é barbárie**. São Paulo: Cia. das letras, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Ponta Grossa: Departamento de Pedagogia, 2007.

Recebimento em: 04/02/2011.

Aceite em: 02/06/2011.