



Quem Luta também
educa

Projeto Nacional de Qualificação Profissional - CUT Brasil
Programa Integração

Módulo 7
Sujeito, Natureza &
Desenvolvimento

CADERNO DE
ORIENTAÇÃO
METODOLÓGICA

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL,
ENSINO FUNDAMENTAL E
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E
SOLIDÁRIO

2000

SUMÁRIO

Apresentação

Módulo 7 - Ensino Fundamental

Temas.....	1
Objetivos Gerais.....	1
Objetivos Específicos.....	2
Fichas.....	3
Abordagem I.....	4
Abordagem II.....	10
Abordagem III.....	21

ÁREA – SUJEITO, NATUREZA & DESENVOLVIMENTO

MÓDULO 7 - Ensino Fundamental

Temas:

- ◆ Sujeito e Sociedade
- ◆ Desenvolvimento social
- ◆ Natureza e Meio Ambiente
- ◆ Relações de Gênero
- ◆ Trabalho
- ◆ Exclusão social
- ◆ Indivíduo/sujeito/subjetividade

Objetivos gerais:

Desenvolver o processo ensino-aprendizagem para possibilitar a apreensão:

- Das diferentes visões sobre o sujeito constituídas historicamente (no trabalho, na educação, na família etc.) nas suas dimensões individual e coletiva;

- das relações entre sujeito e desenvolvimento social considerando o processo histórico de mediação do homem com a natureza - fundado no trabalho - e as contradições do desenvolvimento pautado pela lógica do Capital;
- da possibilidade e importância do envolvimento da sociedade no debate sobre desenvolvimento na perspectiva de inclusão social e preservação ambiental, concretizadas nas práticas de produção e reprodução social.

Objetivos específicos:

Estabelecer junto aos alunos-trabalhadores:

1. o entendimento sobre as diferentes visões de sujeito constituídas historicamente: no processo de trabalho, educativo, familiar, etc. - nas suas dimensões individual e coletiva;
2. o debate sobre a ação dos sujeitos na transformação social e da natureza e os desdobramentos dessa ação na construção de uma nova perspectiva de desenvolvimento;
3. a problemática das relações de gênero estabelecidas na sociedade em geral e no trabalho em particular, pautados pela divisão social e sexual do trabalho no capitalismo;
4. o entendimento sobre o modelo de desenvolvimento adotado no Brasil e suas conseqüências;
5. o estudo das diferentes fontes energéticas utilizadas e as suas implicações;
6. a problemática dos rejeitos sólidos, líquidos e gasosos produzidos na sociedade contemporânea.

7. a apropriação das diferentes possibilidades explicativas da realidade, incluindo-se os mitos, e os desdobramentos dessas bases explicativas nas práticas sociais cotidianas;
8. a abordagem histórica sobre o Brasil no período imperial;
9. a apropriação de diversos tipos de produções literárias: contos, crônicas, quadrinhos, etc.

Fichas propostas para o módulo:

Ficha 1: *Imagens: Desenho, Foto e Mãos Dadas* de Carlos Drummond de Andrade

Ficha 2: *O mito da caverna*, de Platão

Ficha 3: Um apólogo, de Machado de Assis

Ficha 4: Textos para Reflexão - Natureza, Desenvolvimento e Relações Sociais.

Ficha 5: *A Rosa de Hiroshima*, de Vinícius de Moraes

Ficha 6: *O marido do dr. Pompeu*, de Luiz Fernando Veríssimo

Ficha 7: Subsídio para Debate Sobre Natureza e Desenvolvimento

Ficha 8: *Sujeito: Que Cara É Esse?* Jorge Luís G. Cammarano

ABORDAGEM I:

Visa desenvolver os seguintes objetivos do módulo:

- ✓ o entendimento sobre as diferentes visões de sujeito constituídas historicamente: no processo de trabalho, educativo, familiar, etc. - nas suas dimensões individual e coletiva;
- ✓ a apropriação das diferentes possibilidades explicativas da realidade, incluindo-se os mitos, e os desdobramentos dessas bases explicativas na práticas sociais cotidianas;
- ✓ o aprimoramento e estabelecimento de articulações crescentemente complexas entre dados, informações, contextos, problemas, e hipóteses para as quais atuam a apropriação de habilidades de análise, síntese, comparação, dentre outras;

Material Utilizado:

Ficha 1: *Imagens: Desenho, Foto e Poema: Mãos dadas*, **Ficha 2:** *O Mito da Caverna*.

Subsídio para os Educadores:

ANDERY, Maria Amália *et al.* *Platão* In: *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. São Paulo : Ed. Espaço e Tempo, 1992.

Desenvolvimento 1:

Quando pedimos aos educandos que façam observações, estamos, em certo sentido, pedindo-lhes que consigam informações de várias maneiras. Ao proporcionar experiências de observação aos educandos sugerimos que o educador procure tarefas que possibilitem uma experiência prática em observar e descrever. Tais tarefas podem exigir que os educandos observem e descrevam objetos, condições, acontecimentos, minúcias pertinentes. Nas descrições, os educandos podem ser auxiliados a diferenciar o que realmente viram, e o que é suposição, hipótese.

Nem todas as observações precisam ser visuais. Algumas podem exigir audição, outras tato, outras olfato, outras ainda paladar. Peça para que os educandos fechem os olhos por alguns momentos. Podem descrever os sons que ouviram. Quais as suposições feitas ?

1º momento: Observação

Peça aos educandos que descrevam o que vêem nesta ficha, que descrevam minúcias das imagens, as cores utilizadas, em que posição as pessoas se encontram, etc. O educador deve ficar atento para verificar as suposições e atribuições de sentimentos e atitudes que os educandos fazem em relação às imagens e diferenciá-las da descrição em si. Se uma pessoa na figura apresenta uma expressão facial, por exemplo, pergunte aos educandos o que eles acreditam que a pessoa está sentindo.

Anote as inferências que os educandos fazem a respeito das pessoas das imagens, como por exemplo: quem são as pessoas? O que fazem? Quais os sentimentos que lhes são atribuídos? etc.

2º momento: Comparação

Essa atividade pode variar de complexidade, dependendo do educando que a realize. A comparação está ligada à capacidade do aluno em observar diferenças significativas e reconhecer semelhanças.

Pode-se começar solicitando aos educandos que listem as diferenças e semelhanças das duas imagens. É importante dar oportunidade para que os educandos compartilhem suas comparações e ampliem a lista de possibilidades. A seguir, é aconselhável que o educador defina, a partir das diferenças e semelhanças apontadas pelos educandos, e junto com eles, as categorias para comparação possíveis neste exercício; sempre tendo em vista os objetivos do módulo: que sujeito é esse que aparece nas imagens e no poema? As imagens oferecem elementos para uma discussão sobre a construção do sujeito em sua dimensão individual e coletiva? Em que condição histórica as ações individuais e coletivas são realizadas?

3º momento: Formulação de hipóteses

Solicitar aos educandos que passem a levantar hipóteses e suposições a respeito das imagens como, por exemplo: o que os autores, tanto do desenho como do poema e da foto estavam querendo transmitir? Qual o sentimento que cada um atribui às figuras desenhadas?

Pode ocorrer de num primeiro momento aparecerem sentimentos a respeito de terem ou não gostado das imagens. Como eles retratariam os sentimentos que supostamente foram atribuídos aos autores?

Cabe ao educador esclarecer que não há respostas certas ou erradas. Que todas as suposições são derivadas das experiências de cada um. Apenas um contato direto com os autores poderia confirmar as hipóteses formuladas.

O educador poderia pedir aos educandos que relatassem algum episódio da vida deles, no qual foram alvo de algum julgamento externo pautado em suposições que não correspondiam a realidade.

4º momento: Debate

Abrir um debate em torno das hipóteses e suposições levantadas pelos educandos. O que levou cada um a fazer tais atribuições, pois podem surgir alguns discursos permeados de preconceitos a partir do que é apenas aparente.

O educador deve lembrar que fazer suposições não é uma coisa necessariamente errada, que é a partir das hipóteses e suposições que procuramos as várias possibilidades para explicar um fato, e que uma hipótese é um palpite com certo fundamento, uma possibilidade, uma explicação provisória para algum fato que observamos ou que ouvimos falar. O educador deve estar pronto a aceitar qualquer possibilidade que os educandos apresentem como hipótese e estimular o levantamento do maior número possível de hipótese.

É importante que os trabalhadores desenvolvam a capacidade de diferenciar o que é uma suposição do que é uma descrição de fatos.

A seguir, propomos que se realize um debate sobre mito.

A **Ficha 2** traz O Mito da Caverna de Platão. É importante fazer uma discussão a respeito do que é um mito, esclarecer que o mito é uma narrativa que pretende explicar, através de forças ou seres considerados superiores aos humanos, a

origem, seja de uma realidade completa, seja de partes desta realidade. Tal narrativa não é questionada, ela é objeto de crença, de fé; nessa medida se refere à religião, ao místico. Entretanto, o mito apresenta uma espécie de comunicação, de um sentimento coletivo; é transmitido de gerações como forma de explicar o mundo, explicação que não é objeto de crítica ou discussão, ela une e canaliza as emoções coletivas, tranqüilizando o homem num mundo que o ameaça. É indispensável na vida social na medida em que fixa modelos da realidade e das atividades humanas.

É interessante antes do trabalho com a ficha, situar o educando sobre quem foi Platão, filósofo grego que viveu cerca de 400 anos antes do nascimento de Cristo; há portanto, 2400 anos. Entretanto, quem não ouviu falar de amor platônico? Aquele que não se realiza, existe apenas no mundo da imaginação, das idéias e como tal é a própria perfeição. O ente amado é o mais belo, mais bondoso, mais inteligente, mais tudo num grau máximo de perfeição.

Platão era um filósofo idealista, isto é, para Platão havia o mundo no qual vivemos (mundo real) e um mundo ideal (metafísico) perfeito, sendo o mundo real apenas uma cópia imperfeita e inacabada do mundo ideal. Muito do platonismo foi transposto para as religiões e mesmo para a maneira com a qual habitualmente vemos, ou melhor, não vemos o mundo, isto porque, muitas vezes ficamos presos ao mundo das idéias, construído ideologicamente e, acabamos por acreditar que este é o verdadeiro mundo concreto.

Para apreender o real deve-se, assim, partir do fenômeno da realidade, dos fenômenos que existem e que são externos ao homem, que são concretos, e não daquilo que existe na cabeça dos homens, as suas idéias, os seus pensamentos, podemos perder a capacidade crítica, a capacidade de tentar ler o mundo tal qual é, com suas contradições, fragmentações e velamentos.

Através do Mito da Caverna é possível se fazer um paralelo de como ainda, de certa forma, vivemos voltados ao fundo da caverna acreditando que as imagens que vemos fazem parte do mundo real. Assim, podemos utilizar o mito da caverna para reconhecer os mitos que nos envolvem.

A caverna seria o mundo ideológico em que vivemos, ideológico no sentido de que tendemos a ver o mundo de acordo com os interesses da classe dominante. A réstia de luz que projeta as sombras na parede é um reflexo da luz verdadeira (o próprio real). Somos os prisioneiros. As sombras são as idéias que tomamos por verdadeiras. Os grilhões são nossos preconceitos, nossa ingenuidade, nossa confiança nas opiniões dominantes. O instrumento que quebra os grilhões é a capacidade de ver criticamente o mundo real, o único mundo. O prisioneiro que escapa e faz a escalada do muro é cada um de nós que ousa desconfiar do estabelecido. A luz que ele vê é a luz da totalidade do mundo e da inerência entre as partes. O retorno à caverna para convidar os outros a sair dela é o diálogo político.

Desenvolvimento 2:

Inúmeras versões do mito da caverna são acessíveis; interpretações mais ainda.

A partir da **ficha 2** em conjunto com a **ficha 1** poderão ser exploradas as opiniões e inferências levantadas pelos educandos a respeito das figuras.

Quanto das nossas opiniões são baseadas no que efetivamente se mostra, e quanto são preconceitos (conceitos prévios, que estão prontos antes de conhecer) ?

ABORDAGEM II:**Visa desenvolver os seguintes objetivos específicos do módulo:**

- ✓ o entendimento sobre as diferentes visões de sujeito constituídas historicamente: no processo de trabalho, educativo, familiar, etc. - nas suas dimensões individual e coletiva;
- ✓ a problemática das relações de gênero estabelecidas na sociedade em geral e no trabalho em particular, pautados na divisão social e sexual do trabalho no capitalismo;
- ✓ a abordagem histórica sobre o Brasil imperial;
- ✓ o aprimoramento e estabelecimento de articulações crescentemente complexas entre dados, informações, contextos, problemas, e hipóteses para as quais atuam a apropriação de habilidades de análise, síntese, comparação, dentre outras;
- ✓ a apropriação de diversos tipos de produções literárias: contos, crônicas, quadrinhos, etc.

Material Utilizado: **Ficha 3:** *Um Apólogo*, **Ficha 6:** *O marido do Dr. Pompeu*, **Ficha 8:** *Sujeito: Que Cara é Esse?*

Subsídio para os Educadores:

ABRAMO, Laís. *A Situação da Mulher no Mercado de Trabalho Latino-americano*. Revista: Textos para Debate Internacional. CUT – CFDT. 1998. Pp.2-24.

ALENCAR, Chico et. al. *O império e o Café: O apogeu do Império: economia, política e sociedade (1850/1870)*. In. História da Sociedade Brasileira. Rio de Janeiro : Ed. Livro Técnico, 1996. Pp. 162-197.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Mulheres Negras e Branquitude*. Revista: Textos para Debate Internacional. CUT – CFDT. 1998. Pp. 44-48.

CAPPELLIN, Paola. *O Mundo do Trabalho e as Ações Afirmativas*. Revista: Igualdade de Oportunidades. CUT, 1998. Pp. 9-18

OLIVEIRA, Eleonora M. *Trabalho doméstico: Organização social e Sexual do Trabalho*. Revista: Textos para Debate Internacional. CUT – CFDT. 1998. Pp. 25-44

POULANTZAZ, A Hunt. *As mulheres no Processo de Trabalho e na Luta de Classes*. In: *Espaço da Sociologia – Classes e Estrutura das Classes*. São Paulo: Edições 70, 1977. Pp.177-187

Desenvolvimento 1:

Em primeiro lugar, antes da leitura da ficha 3, é conveniente que o educador procure saber se os educandos sabem o que é **Apólogo**, título da **Ficha**. Caso não saibam, pode-se solicitar que verifiquem no dicionário, ou esclarecer que é uma alegoria moral, tirada das fingidas falas dos animais irracionais ou mesmo de objetos inanimados; fábula.

Este conto de Machado de Assis é um flagrante das relações de classe vigentes em sua época, final do século XIX.

As duas histórias deste pequeno conto (a da agulha e o novelo e a da costureira e a baronesa), desvelam o essencial: a divisão social do trabalho.

No desenrolar da narrativa, Machado vai alternando as perspectivas e falando através da “relação” entre os objetos como era o funcionamento da sociedade brasileira. Através do conto o autor vai além, colocando-nos dentro da narrativa ao devolver no parágrafo final o problema das relações para a esfera humana.

O conto é de antes da abolição e faz referência a mucamas. O autor nos mostra uma sociedade fundada no escravismo e a naturalização dessa relação social em sua época. Apesar dos cento e vinte anos decorridos, muito daquela sociedade desigual e das relações de dominação, então vigentes, permanecem em nossa época. Hoje, para muitas pessoas, parece absurdo ver com naturalidade uma sociedade onde alguns homens escravizavam outros. Entretanto, no atual sistema de produção vigoram relações sociais também baseadas na exploração do trabalho de um homem pelo outro, que são aceitas de modo naturalizado.

Desde a época em que Machado escreveu o conto, muita coisa mudou no Brasil: o país deixou de ser império e tornou-se uma república; deixou de ser basicamente rural e tornou-se urbano, fortemente industrializado; viveu períodos democráticos e autoritários. Entretanto, no essencial, a melhoria das condições de vida da classe produtora é sempre adiada para depois do suprimento de alguma outra necessidade da nação, tratada de forma abstrata.

A crítica machadiana mostra claramente uma divisão social entre classes. Enquanto um número pequeno de baronesas e linhas vão aos bailes da corte, muitas costureiras e agulhas voltam para suas saletas.

1º momento: Leitura coletiva do conto.

É importante localizar a narrativa no seu momento histórico. Para aprofundar este trabalho, consultar o texto: *O império e o Café: O apogeu do Império: economia, política e sociedade (1850/1870)* que consta no Caderno de Subsídios.

Machado de Assis viveu no Rio de Janeiro, então capital do Império. A economia do país era essencialmente agrária e quase totalmente dependente da cultura do café. A produção de café ocorria principalmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, no Nordeste a lavoura predominante era de cana e algodão, no Sul a pecuária era a base da economia, enquanto o Norte garantia o monopólio brasileiro da borracha.

Já na virada do século XIX para o XX, a mão-de-obra escrava foi substituída pelos imigrantes estrangeiros (italianos, alemães, espanhóis e depois os japoneses, além de outras nacionalidades). Essa opção dos governantes brasileiros levou à marginalização de um enorme contingente de ex-escravos do processo produtivo; marginalização que se perpetuou e aprofundou, por meio de outros mecanismos sociais baseados na discriminação racial, que exclui trabalhadores e trabalhadores da raça negra do mercado de trabalho e da cidadania plena.

2º momento: Neste momento o educador poderia propiciar um debate a respeito da história de cada um. Depois de quatro ou cinco gerações, o que os trabalhadores sabem de sua própria história ?

- Onde estavam os ascendentes de cada um no ano de 1880, por exemplo?
- Se somos descendentes de africanos, portugueses ou ameríndios provavelmente os avós dos avós já estavam por aqui. Se somos descendentes

dos imigrantes do início do século, os avós dos avós estavam na Europa, Japão, etc. Em quais condições os imigrantes chegaram ao Brasil? A que tipo de relações de trabalho tiveram que se submeter para sobreviver num país desconhecido, com outra língua e outros costumes?

Este exercício é importante para que os educandos percebam que em cada momento da história havia um ancestral nosso em algum lugar do mundo. A história, portanto, não é a história dos outros. É a história de todos nós.

3º Momento: Dividir a sala em duas turmas: uma representando a linha e a baronesa e, outra, representando a agulha e a costureira.

A seguir, fazer uma releitura do conto, mas desta vez com cada grupo lendo a parte que lhe coube. Após isso, sugerir aos trabalhadores que procurem relatar como cada um se sentiu em cada papel:

- **Que aspectos definem a linha e a agulha? O que gostariam de mudar no conto?**
- **Qual é a crítica embutida na frase "*Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária*"?**

Desenvolvimento 2:

A partir dos elementos suscitados no trabalho com a ficha 3, pode-se discutir sobre a divisão sexual do trabalho tendo em mãos a Ficha 6 que aborda, através dos papéis claramente determinados do Dr. Pompeu e de seu marido, o quanto as relações desiguais entre homens e mulheres estão naturalizadas. Se

colocássemos uma mulher no lugar do Dr. Pompeu seria o relato do cotidiano e, assim, não surpreenderia.

- O **texto de Veríssimo** serve para espelhar os nossos preconceitos ideologicamente construídos. Papéis que podem ser indiferentemente desempenhados por homens ou mulheres, são tidos como predominantemente (ou até exclusivamente) masculinos ou femininos. Como outras relações de poder e domínio, estes papéis foram definidos histórica e culturalmente. Temos assim, as diferenças meramente biológicas sendo usadas para regular outros planos como os da Sociedade, da Cultura e da História.

Na história contada por Veríssimo há a tentativa de vincular os papéis do novo “casal” à reprodução de papéis sexuais que “justificariam” tal relação. O fato de a sexualidade estar ausente mostra a independência da divisão de tarefas em relação à sexualidade.

- Os **quadrinhos da Mafalda** mostram como a situação de dependência econômica e material acabam implicando em limitações ao pleno desenvolvimento. Mafalda recusa a divisão social dos papéis que atribuem à mulher as tarefas domésticas e aos homens as relações públicas. No entanto, na história aparece marcadamente a perspectiva abandonada pela mãe de Mafalda, de inserção social numa relação direta com o nível educacional (trecho: ...você teria um diploma e seria alguém, e...) que reforça a idéia de que a situação na qual as pessoas se encontram derivam das atitudes individuais e desta forma a sua saída também depende exclusivamente da vontade individual: “basta querer, basta se esforçar”. É importante **problematizar** esta idéia hoje bastante disseminada, principalmente, quando se discute o desemprego - já debatido em outros módulos - como, por

exemplo, no discurso da empregabilidade no qual está presente a personalização das razões de exclusão do mercado de trabalho.

Por que não nos surpreendemos com a divisão familiar do trabalho? As relações de poder existentes na sociedade, são (re) produzidas no espaço doméstico?

Na fórmula conservadora, o marido assume o compromisso de responsabilizar-se pela mulher e pelos filhos, protegê-los e sustentá-los, enquanto a esposa assume o compromisso de respeitar a autoridade do marido, cuidar dele e dos filhos e prover os serviços necessários à manutenção da casa (seja com seu próprio trabalho, seja com o de pessoas pagas para isto).

A diferença entre a relação do Dr. Pompeu com seu marido e as relações padrões da sociedade é que no primeiro caso houve um acordo entre iguais, enquanto que habitualmente essa divisão é tida como natural.

De fato, a principal característica da idéia de contrato é a de que uma relação só é contratual se for estabelecida entre duas ou mais pessoas livres e iguais. Sem a liberdade e sem a igualdade, não há contrato, mas hierarquia, subordinação, mando, desigualdade e dominação.

Mas, neste caso, estamos diante de um paradoxo: uma pessoa, livre e igual a outra, consente em tornar-se subordinada a essa outra, perder a igualdade e a liberdade. Não é estranho isso? Em geral se diz que as compensações trazidas por essa concessão são tão grandes que as pessoas a fazem para se beneficiar. A mulher não ganha proteção? Não seria uma situação análoga à daquele que troca o seu trabalho pela certeza de que receberá um salário, em vez de depender das circunstâncias para vender algo que tenha fabricado ou plantado?

Mas, essa resposta cria um novo problema: no caso da mulher, se era igual e livre, por que de repente, precisa de proteção? No caso do que vende trabalho, se era igual e livre, por que agora depende de um outro que pode querer ou não comprar seu trabalho? Em outras palavras: será que os contratantes, no momento em que vão firmar o contrato, são mesmo livres e iguais? Ou será que os contratos sempre pressupõem situações anteriores de desigualdade, dependência e subordinação?

É fundamental explorar os aspectos acima levantados no desenvolvimento da ficha 6.

Pode-se propor a formação de grupos para o trabalho com a ficha: **Uma parte dos grupos trabalhariam o texto de Veríssimo e, outra, os quadrinhos de Mafalda.**

1. Após uma primeira leitura coletiva do texto, o grupo debate sobre suas impressões e opiniões em relação as situações apontadas na ficha;
2. Cada grupo poderia construir a continuidade das histórias e representá-la da forma que achar mais conveniente, a partir da discussão suscitada no grupo;
3. Feita das apresentações do grupo, realizar o debate sobre as situações apresentadas.

Provavelmente haverá posições confrontantes com relação a necessidade de definições de papéis entre homens e mulheres em função das próprias práticas sociais naturalizadas e que estão muito presentes em nosso dia-a-dia. Porém, o fundamental é debater sobre o tema, sem a pretensão de ser conclusivo, mas trazendo e problematizando as situações de dominação, de subordinação identificadas nas práticas sociais vivenciadas no cotidiano de cada um.

A partir desta discussão, abre-se a oportunidade de se refletir sobre o sujeito na sua dimensão social, como possibilidade de transformação da realidade na perspectiva de emancipação coletiva.

Desenvolvimento 3:

Utilizar a Ficha 8: Sujeito: que cara é esse?

1º Momento: Antes de realizar o estudo da **ficha 8**, é importante que o educador procure resgatar as discussões, ocorridas na abordagem 1, para estabelecer com os educandos a seguinte questão: Qual o significado da palavra sujeito?

O importante é que cada um apresente sua visão de sujeito. Possivelmente serão trazidos diversos entendimentos, advindos de diferentes compreensão da discussão anterior. Sendo assim, para melhor organizar a discussão posterior, a medida que os significados acerca do sujeito forem socializados, que o educador vá listando, procurando identificar e classificar de acordo com o contexto correspondente a cada definição. Provavelmente, parte dos resultados apresentados coincidirão com as categorias estabelecidas na abordagem 1 e, outros, com alguns significados remetidos no texto.

É interessante também pesquisar os verbetes nos dicionários para a verificação dos inúmeros significados atribuídos ao termo sujeito. Ex.: 1. Escravizado, cativo; 2. Dependente, submetido; 3. Indivíduo indeterminado, ou cujo nome se quer omitir; 4. O indivíduo real, que é portador de determinações e que é capaz de propor objetivos e praticar ações; 5. Agente, fonte de atividade; 6. Indivíduo reais, imprestável, mau...etc.

2º Momento: Após esta primeira atividade podemos realizar o trabalho com a **Ficha 8** iniciando com uma primeira leitura individual do texto inteiro e, depois, realizar um estudo mais detalhado, procurando relacionar os significados levantados coletivamente, com o objetivo de realizar uma leitura mais significativa do texto que pode ser potencializado a partir de roteiro sugerido (pode-se incluir outros elementos que se considerarem importantes):

Sublinhar com cores diferentes cada item abaixo:

1. Quais os diferentes significados do termo sujeito contidos no texto?
2. sujeito é tratado no texto relacionado a que?
3. Que diferenças e semelhanças, o autor aborda, entre os sujeitos em nossa sociedade?
4. Que considerações e indagações são apontados no texto para nossa reflexão?

Importante: A partir das questões suscitadas no texto, realizar uma atividade na qual, coletivamente, a turma possa refletir e analisar o seu percurso formativo e sua condição de sujeito, durante os módulos desenvolvidos, até o momento, no Programa Integração. Estamos vivenciando uma metodológica participativa que pressupõe que cada um de nós atue efetivamente na construção de uma proposta de educação da classe trabalhadora. A cada conhecimento apropriado e produzido coletivamente, a cada ação construída coletivamente estamos sendo sujeitos ou não? O que éramos no início do curso?; Quais relações que estabelecemos durante essa trajetória? O que constituímos hoje e podemos construir posteriormente?

Tal abordagem e reflexão pode ser realizada mediante dinâmicas que cada educador considerar mais interessante. Esta discussão é uma oportunidade onde todos poderão olhar, após alguns meses de convivência e participação no Programa, os frutos dos trabalhos coletivos e individuais desenvolvidos, as novas relações estabelecidas e seus desdobramentos na vida de cada um.

ABORDAGEM III:**Visa desenvolver os seguintes objetivos específicos do módulo:**

- ✓ entendimento sobre as diferentes visões de sujeito constituídas historicamente: no processo de trabalho, educativo, familiar, etc. - nas suas dimensões individual e coletiva;
- ✓ debate sobre a ação dos sujeitos na transformação social e da natureza e os desdobramentos dessa ação na construção de uma nova perspectiva de desenvolvimento;
- ✓ entendimento sobre o modelo de desenvolvimento adotado no Brasil e suas conseqüências;
- ✓ a discussão sobre o processo histórico de mediação do homem com a natureza - fundado no trabalho - e as contradições do desenvolvimento pautado na lógica do capital;
- ✓ estudo das diferentes fontes energéticas utilizadas e as suas implicações;
- ✓ o debate sobre a problemática dos rejeitos sólidos, líquidos e gasosos produzidos na sociedade contemporânea.

Material utilizado:

Ficha 7: *Subsídio para Debate Sobre Natureza e Desenvolvimento*, **Ficha 5:** *A Rosa de Hiroshima* e **Ficha 4:** *Textos para Reflexão - Natureza, Desenvolvimento e Relações Sociais: Um Debate Histórico.*

Subsídios para os Educadores:

BIHR, Alain. Cap.: A crise cultural. In. Da Grande Noite à Alternativa. São Paulo: Boitempo Editorial.

CATTANI, Afrânio Mendes. *O que é Capitalismo: o modo de produção capitalista*. São Paulo: Brasiliense, 1988. Coleção Primeiros Passos. pp. 19-49 (Caderno de Subsídios Módulo 1).

MÉSZÁROS, Itsván. A Necessidade do Controle Social. São Paulo: Editora Ensaio. (Caderno de Subsídios Módulo 3).

VIVEIROS, Mariana. *Áreas poluídas concentram casos de câncer*. Folha de São Paulo. 17/11/2000.

MARIOZAN. *Brilho Mágico e Letal*. Cési 10 anos depois. Jornal O Popular

Desenvolvimento 1:

Nesta abordagem privilegia-se a discussão sobre as relações entre sujeito e o desenvolvimento social mediante discussões que as fichas 4, 5 e 7 propiciam. É necessário que em todas as abordagens propostas (incluindo-se módulos anteriores) procure-se relacionar os vários temas debatidos, objetivando ampliar uma visão de totalidade. Nesta perspectiva, especialmente durante este módulo, é importante que sejam trabalhados de forma integrada os vários desenvolvimentos para o melhor entendimento e maior sentido da respectiva área, principalmente a questão do **sujeito**.

Tomando-se elementos já abordados em módulos anteriores acerca do processo histórico de mediação do homem com a natureza – fundado no trabalho – e a complexificação das relações sociais na sociedade contemporânea e suas

contradições, para pensarmos o desenvolvimento sob novas possibilidades a partir de diferentes visões que constituam processos crescentes de inclusão social em consonância com a manutenção/preservação dos recursos naturais existentes.

Para iniciar o trabalho, algumas considerações são pertinentes (mesmo que já discutidos em módulos anteriores), sobre a condição do homem como o único ser que pensa, que é capaz de fazer uso das técnicas e de atuar com vistas a uma finalidade e, portanto, acumular conhecimentos. As ferramentas e a cultura permitem a objetivação da transformação da natureza e são fatores centrais para a re/produção da existência. Só o homem evolui culturalmente, a ponto de poder alterar radicalmente seu meio físico e a sua própria fórmula biológica e natural, como um ser vivo.

Entretanto, a despeito do enorme avanço tecnológico que permitiu à humanidade acumular condições para eliminar a pobreza e prevenir o envenenamento do meio ambiente, a atual forma de organização da sociedade mundial não permite que todos tenham: alimento, terra e paz.

Os novos conhecimentos e riquezas materiais, acumulados pela humanidade, permitem várias utilizações, algumas dessas utilizações se opõem a outras. A energia nuclear serviu para os Estados Unidos cometerem os genocídios de Hiroshima e Nagasaki, mais de 100.000 pessoas foram mortas nas duas cidades, a mesma energia pode ser utilizada para fins médicos. A engenharia genética que pode salvar vidas pode também ser usada em guerras bacteriológicas capazes de dizimar plantações, animais e humanos.

As considerações acima podem ser incorporadas inicialmente no trabalho com a **ficha 4**, que possibilita uma reflexão mais global acerca dos processos de desenvolvimento sob o marco da Revolução Industrial.

Nos textos, formulados em períodos distintos, Marx - em 1856 - deixa claro que as condições materiais para o suprimento de todas as carências da humanidade já tinham sido superadas naquela época. Passados quase 150 anos, Antônio Cândido reflete sobre as mesmas questões, só que agora com avanços fenomenais nas áreas de conhecimento, entretanto, a permanência da miséria continua sendo realidade para a maioria da população mundial.

Como já vimos no módulo anterior, nós brasileiros vivemos num dos países mais ricos do mundo, e não estamos falando apenas em riquezas naturais, os trabalhadores brasileiros construíram uma das 10 maiores economias do mundo, mas esta mesma população capaz de construir essa enorme riqueza é uma das mais pobres do mundo.

Comparando os dois textos é possível verificar que em 150 anos as conquistas da humanidade foram apropriadas por apenas uma parte da população (em cada país em cada cidade), nada garante que nos próximos cento e cinquenta anos as coisas mudem. Felizmente, nada garante também que não mudem, pois segundo **Marx**: *“Nos dias de hoje, tudo parece grávido do seu contrário”*. E segundo **Antônio Cândido**: *“...nós sabemos que hoje os meios materiais necessários para nos aproximarmos desse estágio melhor existem, e que muito do que era simples utopia se tornou possibilidade real. Se as possibilidades existem, a luta se torna mais esperançosa, apesar de tudo o que o nosso tempo apresenta de negativo”*.

1. **Pode-se propor a divisão da turma em dois grupos para o trabalho com que cada texto.**
2. **A seguir solicitar aos alunos que façam uma crítica dos textos, analisando os aspectos que reportam ao modelo de desenvolvimento historicamente constituído, lembrando que quando criticamos, fazemos**

juízos; analisamos e fazemos avaliações. Que criticar não é encontrar defeitos e censurar. Exige o exame crítico das qualidades do que está sendo estudado, é uma indicação dos elementos mais valiosos do texto e seus defeitos e limitações. Essa análise crítica do texto deve ser sistematizada por escrito.

3. A seguir solicitar aos grupos que socializem suas análises para que sejam comparadas. É interessante fazer um quadro-síntese para melhor visualizar os resultados dos trabalhos.

Neste momento, para tornar mais concreto o debate, o educador poderá resgatar junto aos educandos as discussões ocorridas em módulos anteriores, por exemplo a história de José, o que aconteceu nos 10 anos que ele dormiu? As condições de vida melhoraram?

Desenvolvimento 2:

Em seguida, utilizar a ficha 7 que apresenta de um lado as principais fontes de energia (as mais utilizadas e outras alternativas) e suas implicações e, de outro, a problemática dos rejeitos sólidos, líquidos e gasosos produzidos pela sociedade moderna. Tais questões podem propiciar a ampliação dos conhecimentos específicos para o aprofundamento do debate sobre o modelo de desenvolvimento atual.

A partir da **Ficha 7** é possível fazer uma retrospectiva dos módulos anteriores considerando o trabalho em seu sentido lato e sua centralidade.

Uma característica que distingue a sociedade industrial de todas as formas anteriores de organização social, é a sua dependência de outras fontes de energia além da humana e a dos animais.

A Revolução Industrial determinada pela necessidade de acumulação do capital, dependeu da descoberta de novas fontes de energia, o carvão encontrado na Inglaterra, iria produzir energia para conduzir as máquinas manipuladas por homens e mulheres que transformavam ferro em aço e, subseqüentemente, já no século XX, em automóveis.

Todo trabalho exige o consumo de energia. Antes que o trabalho possa ser empreendido, deve haver energia, em forma adequada, disponível para este fim. Os animais e os homens convertem o alimento em energia, que pode mover seus músculos e, finalmente, puxar arados, suspender toras de madeira ou torneiar pedras.

O homem, durante a maior parte da sua existência como espécie, tem dependido da energia disponível das fontes humanas e animais, derivadas em última instância dos alimentos que consome. O homem captou energia do vento e da água, através da vela e do moinho hidráulico, e fez uso do sol para secar seus alimentos e outros objetos afim de conservá-los.

A descoberta do fogo permitiu à humanidade o acesso ilimitado à energia concentrada na madeira, mas não era uma energia fácil de ser controlada. O grande salto foi quando o homem descobriu como converter o calor diretamente em energia mecânica, como fazer com que as coisas que podiam ser queimadas estivessem a seu serviço.

O uso do vapor como fonte de energia remonta aos gregos, mas sua utilização de forma definitiva só se deu a partir da Revolução Industrial no século XVIII.

O carvão era encontrado em alguns países, e em outros, não. Claro que não foi o carvão o fator determinante para o advento da indústria: o capital acumulado na exploração de outras atividades econômicas, o domínio da técnica, a expulsão dos camponeses da terra que sem outra atividade possível forneceram mão de obra barata, foram fatores determinantes para a industrialização, mas sem o carvão seria impossível o advento da indústria. À medida em que o aço foi substituindo a madeira como material de fabricação das coisas, o ferro equiparava-se ao carvão como fonte vantajosa, porquanto o ferro com uma pequena quantidade de carbono transforma-se em aço pela ação do carvão. Países que detinham estas fontes naturais, além dos capitais, como Estados Unidos e Inglaterra levaram uma vantagem inicial no processo de industrialização.

No momento em que o petróleo, em seguida, a eletricidade gerada pela ação da água tornaram-se realidade, o padrão do poder político já se achava estabelecido.

A partir desta considerações, realizar o estudo da ficha 7, organizando os dados disponíveis que mostram que as fontes de energia mais utilizadas provocam sérios problemas ao meio ambiente e as comunidades atingidas. Os danos gerados pela queima de combustíveis fósseis são gravíssimos. Alguns deles somente se tornaram conhecidos nas últimas décadas, como a chuva ácida e o efeito estufa. No caso brasileiro, uma das causas da excessiva dependência desses combustíveis se deve a opção feita na década de 50 pelo governo, de investir na produção de automóveis e na construção de estradas. Todos os dados mostram que o transporte ferroviário é bem mais barato e menos poluente que o automóvel e o caminhão: Por que então foi feita a opção pelo automóvel?

Na década de 70 o Brasil passou a desenvolver seu projeto nuclear. A energia nuclear é reconhecidamente uma das mais caras e perigosas. Sua origem está relacionada, como ocorreu com outras fontes de energia, a indústria bélica. Todo desenvolvimento da energia nuclear foi feito com propósitos de construir um tipo de armamento de destruição maciça. As cidades de Hiroshima e Nagasaki foram alvo na segunda guerra mundial dos efeitos da radiação.

A tabela 2 da ficha 7 - degradação de materiais - apresenta dados que mostram o quanto é difícil lidar com os produtos gerados pela sociedade industrial. No caso dos pneus de automóveis o problema é seríssimo. Uma conta rápida permite situar a situação. calcula-se que exista em circulação pelo mundo cerca de 500 milhões de automóveis e caminhões. Se a durabilidade de um pneu for de 5 anos, teremos em cada período cerca de 2,5 bilhões de pneus. Se pensarmos que o automóvel existe a quase cem anos a quantidade de pneus fabricados é imensa em nosso século.

Como lidar com essa questão? O que fazer com esses pneus?

No deserto da Califórnia, nos Estados Unidos, existe um depósito de pneus que pode ser observado a olho nu da Lua. Se o problema adquiriu essa dimensão por que se continua então a produção em larga escala de automóveis?

O texto da ficha 7 apresenta algumas alternativas energéticas, bem como, algumas leis que já existem no sentido de tentar diminuir os efeitos da degradação do meio provocada pelo uso indiscriminado de diversas fontes de energia. Quais são? Por que tais alternativas não se efetivam?

É interessante realizar um levantamento e organizar os dados com a turma sobre as seguintes questões:

1. Existem problemas gerados por algum tipo de uso de energia na localidade?
2. Se existe, como o problema é tratado?
3. Qual o conhecimento da comunidade acerca dos problemas gerados pelo uso da energia?
4. problema ambiental e uma preocupação na região?
5. Com relação ao lixo: como se dá o tratamento dos resíduos na região?

Desenvolvimento 3:

Seria interessante que o educador, a partir da discussão feita na abordagem 1, levantasse junto aos educandos quais os mitos utilizados para tentar explicar as contradições postas na sociedade brasileira, onde por um lado está entre as 10 maiores economias do mundo e de outro, apresenta uma situação de miséria da maior parte da população brasileira.

Algumas idéias pré-concebidas (mitos) podem aparecer, como:

1) “Nossa condição está associada ao fato de sermos um país novo”.

Problematização: O Canadá tem a mesma idade e sua população tem o maior nível de desenvolvimento humano do planeta, sem dizer que países muito antigos como a Tailândia, são pobres.

2) “Nossa condição está associada ao fato de sermos um país muito grande”.

Problematização: O Brasil tem uma extensão de 8,5 milhões de km², enquanto o Canadá é maior, tem 9,9 milhões de km² de extensão territorial. Além do que

existem países pequenos e ricos como a Suíça e pequenos e pobres como o Paraguai.

3) *“Nossa condição está associada ao fato de sermos um país muito populoso
167 milhões de habitantes.”*

Problematização: A China tem 1,3 bilhões de habitantes e não tem fome. Os Estados Unidos têm 263 milhões de habitantes. Já a Alemanha não é tão populosa, são 81 milhões de habitantes, mas é densamente povoada, pois seu território é de 357 mil km², exatamente o tamanho o Estado do Mato Grosso do Sul, que tem cerca de 2 milhões de habitantes.

4) *A pobreza no Brasil seria, então, devida à colonização portuguesa; afinal Estados Unidos e Canadá foram colonizados por ingleses e franceses.*

Problematização: Só que a Nigéria e a Índia também foram colonizadas pelos ingleses.

5) *Não seria então a religião católica menos permeável ao capitalismo que a ética protestante?*

Problematização: Itália e França têm maioria católica.

6) *Então o culpado seria o povo que não gosta que é indisciplinado e não gosta de trabalhar?*

Problematização: Também não passa de uma mito, os brasileiros trabalham em média mais que americanos, europeus e japoneses, tanto que mesmo sem ser um país de alta aplicação de tecnologia, nós brasileiros com menos população que a Índia e a Indonésia, produzimos mais riquezas.

Considerando as idéias levantadas, cabe uma tentativa de explicação: *Que fatores históricos e sociais explicam as causas da pobreza do povo brasileiro?*

Não é preciso chegar a uma resposta definitiva, mas é importante que os alunos reflitam e desmistifiquem determinadas visões consolidadas que não sustentam uma explicação das reais causas da desigualdade no Brasil e não discutem as contradições existentes.

Desenvolvimento 4:

Após os debates realizados, pode-se fechar esta abordagem com a ficha Rosa de Hiroshima que poderá ser trabalhada mediante o desenvolvimento que cada educador considerar mais adequado.

Entretanto, é importante considerar alguns significados reportados no poema de Vinícius de Moraes.

Mudas: renovação do pêlo, da pele, das penas, etc. ; planta tirada do viveiro.

Telepática: sofrer ao longe.

Cega: impedida de ver; com a razão perturbada

Inexatas: que andam de um lado para outro.

Rotas: menstruação

Cálidas: ardentes

Hereditárias: que se transmite de ascendentes a descendentes.

Radioativa: capaz de emitir radiações

Inválida: doente, inutilizada, incapaz, sem valor.

Cirrose: inflamação intersticial crônica de qualquer órgão, especificamente do fígado.

Anti-rosa: contrário da rosa.

A partir destes significados uma interpretação possível é que Vinícius refere-se a bomba como rosa, porque após a explosão um imenso deslocamento de energia assemelha-se a uma rosa desabrochando ou a um cogumelo.

Ao dizer que as crianças são mudas o poeta, ao mesmo tempo refere-se a broto e a mudança de pele, queimada pelas radiações, essas mudas, trocas de pele, seriam telepáticas porque mesmo depois da explosão as radiações invisíveis continuam dilacerando, queimando, mutilando e matando.

As meninas são ditas cegas e inexatas ou por terem sido mesmo cegadas ou, por não terem para onde correr. As rotas alteradas das mulheres podem tanto referir-se às rotas de suas vidas individuais, quanto às mutações genéticas provocadas pelas radiações que continuam matando e mutilando as gerações seguintes.

As feridas vermelhas e ardentes assemelham-se a rosas cálidas.

Se na primeira parte o poeta pede para pensar, na segunda pede para não esquecer.

Não esquecer que a rosa de Hiroshima nada tem de rosa. O perfume e a beleza efêmera da rosa flor, são comparadas às radiações perenes da rosa bomba radioativa que seguem murchando rosas por gerações.

Executiva Nacional da CUT 2000/2003

João Antonio Felício: Presidente
Mônica Valente: Vice-Presidente
Carlos Alberto Grana: Secretário Geral
Remígio Todeschini: 1º Secretário
João Vaccari Neto: Tesoureiro
Kjeld A. Jacobsen: Secretário de Relações Internacionais
Gilda Almeida de Souza: Secretário de Política Sindical
Altemir Antônio Tortelli: Secretário de Formação
Sandra Rodrigues Cabral: Secretária de Comunicação
Pascoal Carneiro: Secretário de Políticas Sociais
Rafael Freire Neto: Secretário de Organização

Diretoria Executiva:

José Jairo Ferreira Cabral, Maria Ednalva Bezerra de Lima, Elisangela dos Santos Araújo, Luzia de Oliveira Fati, Riata de Cássia Evaristo, Lúcia Regina dos Santos Reis, Jorge Luís Martins, Lujan Maria Bacelar de Miranda, Temístocles Marcelos Neto, José Maria de Almeida, Júnia da Silva Gouvêa, Wagner Gomes, Gilson Luís Reis, Júlio Turra.

Suplentes:

José Gerônimo Brumatti, Francisco Alano, Aldanir Carlos dos Santos, Wanderley Antunes Bezerra, Rosane da Silva, Dirceu Travesso, Mônica Cristina da S. Custódio.

Secretaria Nacional de Formação

Secretário Nacional de Formação: Altemir Tortelli

Coordenação: Martinho da Conceição

Equipe Técnica: Marta Domingues, Dirceu Fumagalli, Gilberto Barbosa da Silva, Maria Esther Basualdo, Rosana Miyashiro Fahl, Maristela M. Bárbara, Egeu Gomez C. Furtado, Rogério Giannini

Parcerias: Dieese – Sirlei Márcia de Oliveira

Consultorias: Prof. Dr. João dos Reis da Silva Jr. e Prof. Dr. Jorge Luiz Cammarano González, ambos membros do Núcleo de Educação e Trabalho da PUC/SP

Participaram da elaboração desta publicação: Marta Domingues, Rosana Miyashiro Fahl, Maristela M. Bárbara

Assessoria Externa: João Nogueira CUT/NT Raça, Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto – Professor do Programa de Mestrado, da Universidade de Sorocaba – UNISO, Maria Auxiliadora B. A Megid - Unicamp

Apoios: Vera Lúcia de Oliveira

Confederações

Presidente

Eliane Cruz – CNTSS
Edson Luiz Bernardes – CONTICOM
Siderlei de Oliveira – CONTAC
Jaci Pinheiro da Silva – CNTV
Juarez Bispo Mateus – CNTT
Roselaine Pasquale – CONTRACS
Edilson de Paula Oliveira – CNQ
Manoel Messias Mello – FENADADOS
Luiz Antônio Souza e Silva – FITTEL
Severino Vasconcelos Aragão Filho – CNTSM
José Rui Ferreira – FAZER
Lenildo Dias de Moraes – SINPAF
Luiz Gonzaga Ulhoa Tenório – FNU

Secretário (a) de Formação

Islany da Silva – CNTSS
Paulo Cesar Borba Peres – CONTICOM
Mewton Wibbay de Araújo – CONTAC
Ademar Pereira da Silva – CNTV
Eduardo Pacheco – CNTT
Germano Quevedo – CONTRACS
Francisco José Souza Ribeiro – CNQ
Avel de Alencar – FENADADOS
Eliane Neves – FITTEL
Benjamim Ferreira de Souza – CNTSM
Thomas Edson Góes de Araújo – FASER
Jorge Cerbaro – SINPAF
Solange Maria de Freitas Bezerra – FNU

Coordenadores Executivos e Coordenadores Pedagógicos das Confederações

"Hoje sabemos que a igualdade formal dos direitos e a liberdade política mascaram relações de força, o problema político consiste em instituir estruturas sociais e relações reais entre os homens tais que a liberdade, a igualdade e o direito tornem-se efetivos".
(Merleau-Ponty)

Aos Educadores,

O Programa Integração constituído pelos trabalhadores e para os trabalhadores, é uma intervenção ativa na política de formação da nossa classe. Nós, sujeitos da própria história, mostramos que a tarefa de nos educarmos não pode e nem precisa ser delegada. Atuamos sobre as condições objetivas dadas, transformando-as segundo as possibilidades que nelas estão inscritas; educando-nos a partir da própria realidade que cada um de nós vive, não perseguindo o ajuste de modelos e visões de mundo à nossa realidade.

Desta forma, não podemos aceitar os discursos prontos, os métodos prontos. O nosso Programa se constitui quotidianamente através do diálogo. O saber que estamos constituindo não é aquele oriundo da ordem das coisas. É a ordem mesma das coisas que queremos interrogar. À luta pela redistribuição da terra e dos meios de produção junta-se a luta pela distribuição eqüitativa dos bens culturais, que são produtos de toda humanidade.

Temos a consciência de que a verdadeira democratização do conhecimento permitirá que cada um de nós possa analisar de forma crítica e ampla as injunções histórico-sociais que nos afetam. E, a partir daí ampliamos as nossas intervenções na sociedade, transformando-a.

Ao nos colocarmos como agentes da nossa própria educação, estamos construindo uma contra-hegemonia. Gramsci nos lembra que somente uma educação laica e desvinculada da classe que governa pode nos tornar condutores do próprio destino.

A realidade nos apresenta permanentes desafios, sigamos na luta!

Programa Integração