

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

REVISTA QUERUBIM

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Ano 10 Número 24 Volume 1

ISSN – 1809-3264

2014

2014

2014

2014

**REVISTA QUERUBIM
NITERÓI – RIO DE JANEIRO
2014**

NITERÓI RJ

Revista Querubim 2014 – Ano 10 nº 24 – vol.1 – 125 p. (outubro – 2014)

Rio de Janeiro: Querubim, 2014 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais
Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Italia)

Carlos Walter Porto-Goncalves (UFF - Brasil)

Darcilia Simoes (UERJ – Brasil)

Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)

Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)

Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)

Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki

Andre Silva Martins

Elanir França Carvalho

Enéas Farias Tavares

Guilherme Wyllie

Janete Silva dos Santos

João Carlos de Carvalho

José Carlos de Freitas

Jussara Bittencourt de Sá

Luiza Helena Oliveira da Silva

Marcos Pinheiro Barreto

Paolo Vittoria

Ruth Luz dos Santos Silva

Shirley Gomes de Souza Carreira

Vanderlei Mendes de Oliveira

Venício da Cunha Fernandes

Sumário

01	A ampliação da igreja ultramontana no Rio Grande do Sul e a educação – Adriana Duarte Leon	04
02	Dinâmica das dimensões impessoais, pessoais, interpessoais e transpessoais no processo de iniciação à docência – Anselmo Lima	10
03	Atividade em equipe no ambiente virtual de aprendizagem: uma estratégia pedagógica para vislumbrar práticas educativas na perspectiva de Reggio Emilia – Andréia Santana de Carvalho, Carine de Souza Brandão Santos Schnitzler e Lisete Salgado Marques Costa	16
04	A EAD na universidade brasileira: um olhar sobre a práxis pedagógica, mediada pela interação entre professores, tutores e alunos, aliada ao uso das tecnologias de informação e comunicação – Biolange Oliveira Piegas	24
05	Que cara tem a paisagem? uma investigação da percepção do conceito paisagem dos acadêmicos da Universidade Estadual de Goiás, unidade de Formosa – Cássia Betânia Rodrigues dos Santos	30
06	Que cara tem a paisagem? uma investigação no ensino de geografia crítica – Cássia Betânia Rodrigues dos Santos	36
07	O ensino de geografia na proposta dos parâmetros curriculares nacionais: afinal, que tipo de aluno se pretende formar? – Cássia Betânia Rodrigues dos Santos	43
08	As diferentes “chapeuzinhos” na educação infantil: uma proposta pedagógica – Carolina Siomionki Gramajo e Patrícia Moura Pinho	49
09	Uso de espécies ornamentais nas aulas práticas de anatomia vegetal – Claudia Scareli-Santos, Pedro Henrique de Freitas e Thiago Ferreira da Silva	55
10	A produção de energia elétrica e o desenvolvimento econômico: conjecturas sobre as questões ambientais – Cleide Araújo Barbosa Mecnas	62
11	Planejamento de leitura na escola do campo: as práticas de leitura compartilhada – Cleide Maria Jagher e Cláudio Mello	69
12	As consequências do debate filosófico sobre conhecimento e ciência para a prática contemporânea – Denise Maria Soares Lima	79
13	Considerações sobre interdisciplinaridade em relatórios de estágio supervisionado da licenciatura em história – Elcia Tavares	87
14	Educação ambiental na escola Estadual Indígena Srêmtôwê – Fernanda Cruz de Araújo, Nayara Souza Santos e Lilyan Luizaga de Monteiro	94
15	Liberalismo a la brasileña: enseñanza jurídica en el brasil del siglo XIX – Fernanda Telles Márques, Railla Mara Guimarães Fachinelli e Camilla de Oliveira Vieira	101
16	Formação na união europeia com o despertar de Bolonha: entre a globalização e a internacionalização – Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior	109
17	Alphonsus de Guimaraens: análise do poema <i>Hão de chorar por ela os cinamomos</i> – Gabriela Rocha Rodrigues	115
18	RESENHA – LEITE, Yonne. CALLOU, Dinah. Como falam os brasileiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. – Francisco Romário Paz Carvalho	121
19	RESENHA – BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? 42ªed. São Paulo: Brasiliense, 2007 - Francisco Romário Paz Carvalho	123

A AMPLIAÇÃO DA IGREJA ULTRAMONTANA NO RIO GRANDE DO SUL E A EDUCAÇÃO

Adriana Duarte Leon¹
Doutoranda FaE/UFMG

Resumo

Tendo por finalidade contribuir para a compreensão do movimento de expansão da Igreja Ultramontana no estado do Rio Grande do Sul no início do século XX, este trabalho se constitui como uma revisão bibliográfica sobre o tema. A expansão da estrutura eclesial possibilita a intervenção organizada da Igreja em diversos setores, dentre eles o espaço educacional. O trabalho expõe o vínculo entre estado, igreja e educação, para em seguida investigar as estratégias argumentativas utilizadas pela Instituição para ampliar sua influência. O trabalho conclui que a ampliação da Igreja no Sul do Brasil foi exitosa, pois possibilitou a instituição ampliar quantitativa e qualitativamente sua influência junto a sociedade, junto as famílias e junto ao espaço educacional.

Palavras-chave: Igreja Católica, influência, espaço educacional.

THE EXPANSION OF ULTRAMONTANE CHURCH RIO GRANDE DO SUL AND EDUCATION

Abstract: Aiming at contributing to the understanding of the movement's expansion ultramontane Church in the state of Rio Grande do Sul in the early twentieth century, this work constitutes as a bibliographic review on the subject. The expansion of organized ecclesiastical structure enables the intervention of the Church in various industries, including the educational space. The work exposes the link between State, Church and Education, to then investigate the argumentative strategies used by the institution to expand its influence. The paper concludes that the expansion of the Church in southern Brazil was successful because it enabled the institution quantitative and qualitative growth its influence on society, with families and with the educational debate.

Keywords: Catholic Church, influence, educational space.

A Igreja Católica ultramontana adquiriu organicidade no Rio Grande do Sul em meados do século XIX. A primeira diocese data de 1848 e tinha como objetivo consolidar e ampliar a estrutura eclesial, bem como diluir o 'cisma religioso' herdado da Revolução Farroupilha. No período de 1835-1845, durante a revolução farroupilha, a estrutura eclesial foi mantida, mas os vigários eram nomeados, independente do conhecimento de Roma, situação que constitui um cisma religioso sobre a organização da Igreja Católica no estado².

O papa PIO IX, por meio da bula "Ad oves dominicas rite pascendas", criou a diocese do Rio Grande do Sul e elegeu para comandar tal empreendimento Dom Feliciano José Rodrigues Prates que recebeu uma estrutura precária e extremamente frágil, pois além dos limites referentes à estrutura física enfrentou um cotidiano descolado das práticas religiosas. A população rio-grandense não tinha uma vida religiosa orgânica, sequer o clero mantinha os sacramentos e a pregação, embora tenham ocorrido algumas iniciativas com objetivo de superar tais limites, a situação se manteve muito parecida até o início do século XX, quando surgem algumas ações mais eficazes

¹ Aluna de doutorado do Programa Pós Graduação em Educação na Universidade Federal Minas Gerais e bolsista do CNPq.

² De acordo com Giolo (1997) o Estado independente da Revolução Farroupilha nomeou um padre como vigário em 1838, mas esse ato não foi reconhecido pelo Império ou pela Igreja Católica, bem pelo contrário foi considerado uma afronta à autoridade de ambas as instituições.

com objetivo de recatolizar o estado.

Giolo (2009) ao analisar a constituição da Igreja Católica nos estados brasileiros, afirma que uma das particularidades do Rio Grande do Sul é o desenvolvimento tardio da estrutura eclesiástica, ao contrário de alguns estados onde a organização desta instituição recebeu consideravelmente impulso no período colonial, no sul isso não ocorreu. No Rio Grande do Sul o estímulo só ocorre de forma mais sistemática com a romanização da Igreja Católica no final do XIX e início do XX.

A Igreja Católica, no Rio Grande do Sul, era uma instituição fraca até os anos finais do regime imperial. Diferentemente das províncias centrais do Brasil, onde as congregações religiosas, sobretudo, a companhia de Jesus, tinham criado, durante a colônia, uma certa estrutura eclesial, a Igreja gaúcha permaneceu completamente esquecida. Nenhum seminário, nenhum colégio, nenhuma ação missionária minimamente organizada. (GIOLO, 2009, pag. 249)

Dado nosso interesse não trataremos aqui das experiências dos missionários relacionadas às missões jesuítas, embora estejam presentes no imaginário Rio-grandense, pouco contribuíram para o enraizamento do catolicismo no estado. A bibliografia³ nos indica que a ação missionária dos jesuítas esteve voltada à catequese e ao assentamento das tribos nômades, no entanto essa tentativa de consolidar uma vida comunitária tendo como base a religião não se manteve com a expulsão dos jesuítas.

Os primeiros bispos nomeados por Roma para atuar em prol do desenvolvimento da Igreja Católica no Rio Grande do Sul foram: Dom Feliciano Prates que recebeu uma estrutura limitada e buscou minimamente reorganizar a instituição; logo depois Dom Sebastião Dias Laranjeira que dirigiu a diocese com esparsos recursos e para sanar a necessidade de recursos humanos estimulava que padres de outros estados e países viessem para o Rio Grande do Sul, por último Dom Cláudio José Gonçalves Ponce de Leão que acolheu diversas ordens no estado e foi o líder da reorganização estrutural que promoveu a diocese de Porto Alegre à arquidiocese, se tornando então o primeiro arcebispo do estado.

Responsáveis eclesiásticos

Responsáveis eclesiásticos				
Local	Bispos	Nome	Permanência	
Diocese de Porto Alegre	1	Dom Feliciano Prates	1853	1858
	2	Dom Sebastião Dias Laranjeira	1861	1888
	3	Dom Cláudio José Gonçalves Ponce de Leão	1890	1912

A gestão dos dois primeiros bispos foi marcada pela presença de focos de anticlericalismo, número reduzido de sacerdotes e uma vida espiritual abandonada por parte da população, com a nomeação de D. Cláudio essa situação vagarosamente vai se alterando.

No Rio Grande do Sul, a virada do século encontrava um clero despreparado e não raro fora do perfil sacerdotal preconizado pelo concílio de Trento. Era preciso dar respeitabilidade à Igreja no Rio Grande do Sul. Essa tarefa será encampada, principalmente, pelo terceiro bispo do Rio grande do Sul, D. Cláudio integra o elenco dos chamados bispos 'reformadores', que tentarão reverter o quadro de decadência

³ César (1979); Kern (1982); Assumpção (1982), entre outros.

apresentado pelo catolicismo ao alvorecer do século XX. (ISAIA, 1998, pag34-35)

Alguns autores⁴ que estudaram o período afirmam que o desafio posto para a Igreja Católica era superar a crise do clero, ou seja, superar a decadência do clero que se apresentava mais comprometido com a organização de festas e comemorações do que com os sacramentos e a pregação. Diversas são as interpretações sobre a presença de um clero tão festivo no estado. Corroboramos com a ideia de que a distância limitou o controle da Igreja Católica no estado⁵ que de certa forma ficou esquecido, no contexto mais amplo do país. Também concordamos com a ideia de que o acolhimento de imigrantes estabeleceu um potencial para o desenvolvimento econômico no estado e junto com isso a atenção de vários grupos se volta para o sul, dentre eles a Igreja Católica.

Dom Cláudio inaugura uma nova fase para a Igreja no estado, estabelece uma série de iniciativas com o objetivo de alimentar a espiritualidade e fomentar a prática católica. A importância atribuída a Dom Cláudio é continuamente reforçada e atualizada nos próprios impressos católicos, vejamos como sua representação é dada a público pela Revista Católica *Unitas*: “conduziu firmemente o estado, propiciou o desenvolvimento religioso, trouxe para o Rio Grande do Sul novas ordens, sua ação foi tão fecunda que solicitou ao arcebispo metropolitano a criação de novas dioceses e foi atendido.” (Revista Unitas, 1934, jun/jul, pag. 174-175).

De acordo com Tambara (1995, p.435) no período compreendido entre 1890 e 1935, instalaram-se no Rio Grande do Sul quarenta e quatro congregações religiosas. A vinda dessas congregações se relaciona com a atuação de Dom Cláudio Ponce que havia contatado e convidado diversos grupos religiosos para se instalarem no estado, e buscava com essa alternativa educar o clero Rio-grandense, bem como fortalecer a ação da Igreja.

Em 1910, na organização eclesiástica, o estado foi dividido em quatro grandes regiões: arquidiocese de Porto Alegre, diocese de Pelotas, diocese de Santa Maria e diocese de Uruguaiana, tal divisão vigorou até o final de 1934, data da criação da diocese de Caxias do Sul. Ainda no final da década de 1930 foi criada a diocese de Vacaria. A partir de 1951 outras divisões ocorreram, no entanto não serão abordadas aqui⁶.

Com objetivo de garantir a organicidade nas quatro regiões eclesiásticas foram nomeados um arcebispo e três bispos responsáveis. Em Porto Alegre, Dom Cláudio José Gonçalves Ponce de Leão foi elevado a arcebispo metropolitano, mas solicitou renúncia dois anos depois, quando assumiu Dom João Becker que ficou no cargo por mais de três décadas, transformou-se na figura de referência da Igreja Católica no estado e, em 1913, criou a revista *Unitas*, editada pela arquidiocese de Porto Alegre, com o objetivo de informar e orientar sobre as principais polêmicas da Igreja no estado⁷.

⁴ Tambara (1995), Corsetti (1998), Giolo (1997), Isaia (1998), Kreutz (1991)

⁵ A distância dos grandes centros se tornou um limite para o desenvolvimento do estado do Rio Grande do Sul em alguns momentos.

⁶ Tal divisão aparece de forma detalhada na revista católica *Unitas*, ano de 1932, número referente aos meses de junho e julho.

⁷ Informações referentes à trajetória de Dom João Becker foram obtidas no AHCOMPA.

Responsáveis eclesiais pós 1910

Responsáveis eclesiais a partir de 1910			
Local	Nome	Permanência	
Arquidiocese de Porto Alegre	Dom Cláudio José Gonçalves Ponce de Leão ⁸	1890 ¹⁰	1912
	Dom João Becker ⁹	1912	1946
Diocese de Pelotas	Dom Francisco de Campos Barreto ¹¹	1911	1920
	Dom Joaquim Ferreira de Melo ¹²	1921	1940
Diocese de Santa Maria	Dom Miguel Lima Valverde ¹³	1911	1922
	Dom Ático Eusébio da Rocha ¹⁴	1923	1928
	Dom Antônio Reis ¹⁵	1931	1960
Diocese de Uruguaiana	Dom Hermeto José Pinheiro ¹⁶	1911	1941

Os bispos Dom Francisco de Campos Barreto, Dom Miguel Lima Valverde e Dom Hermeto José Pinheiro tinham em comum o fato de, antes da nomeação, residirem fora do Rio Grande do Sul¹⁷, com exceção de Dom João Becker, é curioso que os dirigentes locais da Igreja Católica não tenham sido promovidos a bispos.

Para compreender como ocorreu a ampliação da intervenção da Igreja Católica no estado é relevante acompanhar a trajetória de Dom João Becker, que ascendeu ao cargo de arcebispo de Porto Alegre em 1912, era natural do Wintersbach, município de St. Wendel, Alemanha, considerava-se um estrangeiro adaptado ao Brasil, pois pouco conviveu no país de sua origem, veio

⁸ Dom Cláudio foi ordenado em 1867 na congregação dos padres Lazaristas, em Paris. No Brasil foi professor do Seminário do Ceará por oito anos e Bispo de Goiás em 1888. Em 1890 foi nomeado bispo da diocese de São Pedro do Rio Grande do Sul e renomeado em 1910. Afastou-se em 1912, por motivos de saúde (Informações obtidas no AHCMPA, disponíveis também no site da arquidiocese de Porto Alegre).

⁹ Dom João Becker foi ordenado em 1891 em Porto Alegre, onde esteve à frente da paróquia Menino Deus por doze anos. Em 1908 foi nomeado bispo de Florianópolis e, em 1912 foi promovido a arcebispo de Porto Alegre (Informações obtidas no AHCMPA, disponíveis também no site da arquidiocese de Porto Alegre).

¹⁰ Cabe destacar que no período anterior a 1910, Dom Cláudio era Bispo de POA, pois a mesma foi elevada à arquidiocese em 1910.

¹¹ Natural de São Paulo foi ordenado em 1900 e atuou como vigário em diferentes paróquias do estado. Em 1911, foi nomeado bispo de Pelotas no Rio Grande do Sul (Informações obtidas no site da diocese de Pelotas).

¹² Nasceu no sul do estado do Ceará. Estudou no seminário de Olinda e foi ordenado sacerdote em fevereiro de 1898 (Informações diocese de Pelotas)

¹³ Criada a diocese de Santa Maria, seu território continuou sendo administrado pelo arcebispo de Porto Alegre, Dom Cláudio José Gonçalves Ponce de Leão, até fevereiro de 1911, quando foi nomeado como bispo da diocese Dom Miguel Lima Valverde, natural da Bahia, no entanto tomou posse somente em 1912 (Informações obtidas em RIGO, 2010).

¹⁴ Era natural da Bahia, assumiu a diocese de Santa Maria em maio de 1923 e ficou até 1928 quando foi nomeada para atuar em São Paulo. (Informações diocese de Santa Maria)

¹⁵ Foi ordenado em 1910, em Porto Alegre, logo de sua ordenação foi nomeado para atuar como cônego na Igreja Nossa Senhora da Conceição em Porto Alegre. (Informações diocese de Santa Maria)

¹⁶ Estudou no seminário de Olinda, foi ordenado em 1895, atuou como sacerdote em Recife até ser nomeado bispo de Uruguaiana, em 1911 (Informações obtidas no site da diocese de Uruguaiana).

¹⁷ Dados referentes aos responsáveis eclesiais, obtidos nos acervos específicos das dioceses. Segue a especificação junto a cada um dos arcebispos e bispos.

para o Rio Grande do Sul criança, acompanhando sua família. Seu pai atuava como professor primário e desde jovem Becker acessou as letras, primeiro sob influência do pai, depois sob influência do colégio Conceição em São Leopoldo e, por fim, fez parte da primeira turma do seminário diocesano de Porto Alegre, onde se aproximou de Dom Cláudio, bispo do estado na época.

A liderança de Dom João Becker na arquidiocese foi longa, se estendeu de 1912 até 1946, durante esse período o estado passou por diversas transformações e a Igreja Católica, tendo na figura do arcebispo sua 'fala' oficial, participou ativamente dos debates e de algumas ações implementadas no estado.

A naturalidade de Becker não limitou o apoio da Igreja Católica às políticas de repressão realizadas junto aos imigrantes no estado do Rio Grande do Sul, talvez essa postura assumida pela Igreja, representada na figura de Becker, tenha sido uma das maiores críticas ao seu trabalho como arcebispo metropolitano¹⁸.

Localizamos na revista *Rainha dos Apóstolos* uma imagem onde aparece boa parte das lideranças que citamos e se constituíam na liderança da Igreja Católica no período. De acordo com as informações contidas na revista, edição de janeiro de 1936, a imagem foi captada na cidade de Santa Maria, na residência do prefeito municipal. A reunião de tais lideranças na cidade de Santa Maria/RS é justificada pela realização do Congresso Eucarístico diocesano, o evento foi um sucesso para a cidade e envolveu associações religiosas, colégios e representantes eclesiásticos de todo o estado. As cerimônias foram realizadas em praça pública que de acordo com os relatos e algumas fotos se manteve lotada durante a realização do evento.

A revista *Rainha* anunciou a presença de cinco mil pessoas para recepcionar Dom João Becker, arcebispo metropolitano de Porto Alegre que presidiu o Congresso. Encontramos relatos sobre o congresso em vários dos impressos, embora não tenhamos localizado a programação específica do evento. Conseguimos mapear algumas das atividades realizadas, dentre elas: missa de abertura; bênção às crianças; bênção aos idosos; bênção aos doentes; avaliação em grupos sobre a situação da Igreja Católica no Brasil e confraternizações.

A quantidade de religiosos com atuação no estado aumentou de forma significativa em meado de 1930 e muito da atuação desses religiosos ocorria nos espaços educacionais o que se relaciona com o grande número de escolas particulares, vinculadas às congregações religiosas. Neste período, o Rio Grande do Sul apresenta uma atmosfera de cristandade e criava a base para que os valores religiosos se mantivessem como valores sociais, e, por outro lado, nas cidades foram se proliferando as escolas católicas que se tornaram lugares importantes na disputa da Igreja pela recristianização social¹⁹.

As escolas religiosas desempenhavam uma função importante na disputa social do período, pois atuavam diretamente junto à família, por meio de reuniões, confraternizações, festas, eventos recreativos e produção de material impresso que acessava diferentes grupos.

Por fim, a disputa discursiva estabelecida pela Igreja Católica tinha como um dos focos a afirmação da família como autoridade sobre o sujeito infante. Nessa lógica o Estado deveria orientar sua prática política respeitando a vontade da família no que se refere à educação das crianças.

¹⁸ Ver ISAIA (1998)

¹⁹ Isaia (1998, 44-45).

Referências

- ASSUMPÇÃO, T. Lino de. *História Geral dos Jesuítas*, Lisboa, Moraes, 1982.
- CESAR, Guilhermino. A ocupação e diferenciação. In: DACANAL, José Hildebrando; GONZAGA Sergius (Orgs). *RS: economia e política*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979.
- CORSETTI, Berenice. *Controle e Ufanismo. A escola pública no Rio Grande do Sul (1889/1930)*. tese de doutorado. Santa Maria, 1998.
- GIOLO, Jaime. Estado & Igreja na implantação da república Gaúcha: a educação como base de um acordo de apoio mútuo. Série Estudos – *Periódico do mestrado em educação da UCDB*, Campo Grande – MS, 2009.
- _____. *Estado Igreja e Educação no RS na primeira República*. SP: Faculdade de Educação/USP, 1997. (tese de doutorado)
- ISAIA, Artur César. *Catolicismo e Autoritarismo no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.
- KERN, Arno Alvarez. *Missões: uma utopia política*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- KREUTZ, Lúcio. *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre: UFRGS, UFSC, EDUSC, 1991.
- RIGO, Pe. Enio José. (Org). *A diocese de Santa Maria RS – Brasil (1910 -2010)*. Santa Maria: diocese de Santa Maria, 2010.
- TAMBARA, Elomar. *Positivismo e Educação: a educação no rio Grande do Sul sob o castilhismo*. Pelotas: Ed. Universitária/ UFPel, 1995.

Acervos e impressos consultados:

Acervo da Arquidiocese de Pelotas - *Jornal A palavra*
Arquivo do Museu Sacro de Santa Maria - *Boletins da Diocese*
AHCMPA – Arquivo Histórico da Cúria Metropolitana de Porto Alegre - *Estrella do Sul*, *Revista Unitas*, Documentos da diocese de Uruguaiana e Documentos da arquidiocese de Porto Alegre.
Museu dos Palotinos - *Revista A Rainha*

Arquivos consultados:

AHCMPA – Arquivo Histórico da Cúria Metropolitana de Porto Alegre - *Estrella do Sul*, *Revista Unitas*, Documentos da diocese de Uruguaiana e Documentos da arquidiocese de Porto Alegre

Enviado em 30/08/2014

Avaliado em 10/10/2014

DINÂMICA DAS DIMENSÕES IMPESSOAIS, PESSOAIS, INTERPESSOAIS E TRANSPESOAIS NO PROCESSO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA²⁰

Anselmo Lima

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Professor-Pesquisador Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
Câmpus Pato Branco
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e
no Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês.
Pós-doutorado na Faculdade de Educação e Desenvolvimento Humano da
University of Delaware (UDel) com colaborações na
LaGuardia Community College of The City University of New York (CUNY)
Estados Unidos - CAPES-FULBRIGHT

Resumo

Por meio da análise de ações de iniciação à docência desenvolvidas na área de Língua Portuguesa do PIBID-CAPES, este texto se propõe a explicar como se deu o processo de tornar-se professor vivenciado por alunos do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR, Câmpus Pato Branco, e por eles registrado em diversos textos recentemente publicados em duas coletâneas: Lima (2012) e Lima (2013). O foco é o desenvolvimento da experiência profissional docente. A perspectiva teórico-metodológica diz respeito à dinâmica das dimensões impessoais, pessoais, interpessoais e transpessoais no processo de aprendizagem de profissões.

Palavras-chave: iniciação à docência; desenvolvimento da experiência; aprendizagem de profissões.

Abstract

By means of the analysis of teaching initiation actions developed in the field of Portuguese Language of PIBID-CAPES, this text aims to explain the process of becoming a teacher experienced by students of the Portuguese and English Language and Literature Undergraduate Course of UTFPR, Pato Branco Campus, and documented by them in varied texts recently published in two books: Lima (2012) and Lima (2013). The focus is the development of teaching professional experience. The theoretical and methodological perspective is that of the dynamics of impersonal, personal, interpersonal and transpersonal dimensions in the process of learning professions.

Key-words: teaching initiation, experience development; professional learning.

Introdução

Ao longo dos anos 2010, 2011, 2012 e 2013, tive a oportunidade de atuar como Coordenador de Área de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. Trata-se de um Programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) cujo objetivo é formar professores em alternância entre os estudos na Universidade, em cursos de Licenciatura, e o trabalho docente em colégios públicos de educação básica, contando

²⁰ Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada oralmente no “Colloque Analyser le Travail Enseignant”, realizado na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), no período de 27 a 29 de novembro de 2013.

com a participação de professores dos próprios colégios como co-formadores de seus futuros colegas de trabalho.

Os resultados dessa experiência de quatro anos estão amplamente registrados em duas obras (cf. Lima, 2012; Lima, 2013) organizadas a partir de textos dos próprios professores em formação. Em Lima (2012), os “iniciandos à docência” apresentam resultados de pesquisas educacionais realizadas por eles mesmos sobre o trabalho docente no interior dos colégios.

Nessa obra, intitulada “Vozes da iniciação à docência”, algumas das temáticas principais são as seguintes: relações entre oralidade e escrita em textos de alunos de sexto e sétimo anos; tratamentos dados à variação linguística em livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD; gramática no ensino fundamental de uma escola pública estadual paranaense – luta e resistência; a formação do jovem leitor: como incentivar o gosto pela leitura; divergências entre a prescrição e a realização das diretrizes curriculares no ensino de Língua Portuguesa; o uso de recursos tecnológicos e seu reflexo na atividade prática docente; a descontinuidade na aprendizagem; e, por último, mas não o menos relevante, a importância da participação da família no processo educacional do aluno.

Já em Lima (2013), os “iniciandos à docência” apresentam relatos e reflexões sobre suas experiências efetivas de iniciação à profissão no contexto dos colégios, com destaque para as dificuldades que tiveram de enfrentar ao longo do processo. Nessa obra, intitulada “Práticas de iniciação à docência”, as temáticas centrais abordadas são as seguintes: orientação e preparo docente na Universidade e em Colégios Públicos Estaduais; desafios no processo de ensino-aprendizagem da ortografia; interpretação e produção textual em diferentes gêneros textuais/discursivos; aulas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para vestibulares; concepção e implementação de um jornal-mural na escola; e a mobilização da arte como veículo afetivo para transformação de realidades escolares dentro e fora da sala de aula.

Considero que as duas obras, além de se apresentarem como sólido material de referência para professores de Língua Portuguesa (e de outras disciplinas) que atuam na Educação Básica e em Cursos de Licenciatura, constituem-se – ao mesmo tempo – como relevante fonte de dados que podem interessar, dentre outros, a pesquisadores cujo objeto de estudos é o trabalho docente em seus variados contextos e aspectos.

De que forma, portanto, o leitor interessado poderia ler e compreender os trabalhos de iniciação à docência publicados nas obras? Sem invalidar outras propostas e abordagens, gostaria de propor que sua leitura e compreensão se baseassem em uma fundamentação teórico-metodológica específica, apresentada a seguir, pois foi ela que constantemente balizou minhas atividades de Coordenação de Área de Língua Portuguesa no âmbito do PIBID, as atividades de Supervisão dos professores que atuaram como co-formadores nos colégios, bem como as atividades de iniciação à docência dos futuros professores.

Fundamentação teórico-metodológica: dinâmica das dimensões das profissões

Toda profissão possui quatro dimensões indissolivelmente ligadas, a saber: a impessoal, a pessoal, a interpessoal e a transpessoal. A dimensão “impessoal” corresponde à atividade prescrita, seja de maneira oficial, seja de maneira oficiosa. A dimensão “pessoal” corresponde a uma apropriação da dimensão impessoal pelo sujeito em atividade na relação com os outros, o que vem a constituir a dimensão “interpessoal” da atividade: a atividade humana não existe sem destinatários. Finalmente, a dimensão “transpessoal” corresponde às maneiras comuns de se fazer algo em um coletivo, partilhadas pelos sujeitos em dado meio, isto é, corresponde aos gêneros de atividade, que – por sua vez –, paradoxalmente, englobam e são englobados pelos gêneros de discurso, em um amálgama indissolúvel (LIMA, 2010; CLOT, 2008/2010; 1999/2006).

As primeiras experiências docentes de qualquer professor em formação se dão na dimensão “impessoal”: o professor se depara, antes de tudo, com as prescrições oficiais e oficiosas das atividades de ensino-aprendizagem que deve realizar. Estas lhe são comunicadas especialmente por meio do Curso de Licenciatura, mas também nos colégios.

Ao procurar executar em sua prática de ensino-aprendizagem o que dizem as prescrições, o professor em formação se engaja em um processo de reelaboração das prescrições, uma vez que elas preveem o que deve ser feito em condições ideais ou virtuais e que suas atividades devem ser realizadas em condições reais, as quais inevitavelmente se distanciam das condições ideais ou virtuais preconizadas pelas prescrições. Esse momento do processo de iniciação à docência corresponde à “pessoalização” da dimensão impessoal da profissão.

Uma vez que a atividade humana não existe sem destinatários, o processo de “pessoalização” das prescrições corresponde ao mesmo tempo a um ingresso do professor em formação na dimensão “interpessoal” da profissão: suas atividades se dirigem aos objetos de seu trabalho, às atividades dos outros que incidem sobre esses mesmos objetos (por exemplo: as atividades de seus colegas professores, de seus próprios alunos, das famílias de seus alunos, etc.) e a si mesmo.

No processo gradativo de tornar “pessoal” a dimensão “impessoal” da profissão e de, ao mesmo tempo, ingressar em sua dimensão “interpessoal”, o professor em formação propõe formas de trabalhar (seu planejamento, isto é, suas autoprescrições) que – ao serem implementadas – rapidamente revelam seus limites, devendo ser constantemente revistas a fim de superar as dificuldades encontradas. Assim, gradativamente, em um processo árduo de desenvolvimento, o professor em formação vai ampliando sua experiência e seu conhecimento a respeito do exercício concreto da docência, o que o conduz – cada vez mais – para o centro da dimensão “transpessoal” de seu ofício: transforma e apropria-se, assim, progressivamente, das maneiras comuns de se fazer algo em um coletivo de professores, partilhadas pelos sujeitos docentes em dado meio escolar, isto é, se transforma e, ao se transformar, se apropria do gênero de atividade docente. Nessa dimensão, a profissão é de todos, mas de nenhum em particular.

A partir dessa fundamentação teórica, observando-se com atenção as experiências relatadas pelos bolsistas do PIBID, é possível apreender – para além da superfície – o modo como se deu, tem se dado e se dá o complexo e contínuo processo de “vir a ser professor”. Isso (por que não dizer?) inclui a mim mesmo e a meus colegas professores que atuam nos colégios, em nossa atuação formadora conjunta tanto no âmbito dos Colégios quanto no da Universidade. Inclui também a todo e qualquer professor no exercício da profissão.

A seguir apresento amostras de dados extraídas de uma das duas obras e as analiso de forma breve, à luz do referencial teórico-metodológico que acabo de apresentar.

Análise de dados: amostra de um processo de iniciação à docência

Na sala de apoio²¹ de um colégio público estadual da cidade de Pato Branco, Paraná, quatro alunos do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR, Câmpus Pato Branco, todos bolsistas do PIBID, tiveram a oportunidade de realizar em equipe um trabalho intensivo de ensino-aprendizagem de ortografia da Língua Portuguesa.

²¹ A sala de apoio pode ser aqui compreendida, de modo geral, como uma sala de reforço escolar à qual são encaminhados alunos com dificuldades específicas de aprendizagem em determinada disciplina.

Koslinski e Zardo (2013) elaboraram e empregaram procedimentos específicos para identificar dificuldades ortográficas na produção textual de alunos das séries finais do ensino fundamental, enquanto Paulino e Palavicini (2013), com base nos resultados do trabalho desenvolvido por suas colegas, se propuseram a enfrentar o “desafio” de realizar o processo de ensino-aprendizagem de ortografia, na sala de apoio, para alunos de sexto e sétimo ano do ensino fundamental.

Apoiando-se em autores como Carvalho (2010) e Moraes (2000), verifica-se que Paulino e Palavicini (2013) escrevem inicialmente: (...) compreende-se que o papel do professor no ensino da ortografia *deve ser* o de induzir o aluno à reflexão *e não apenas* o de descrever normas para que os alunos as armazenem. Segundo Moraes (2000), levar o aluno à reflexão significa trazer para um nível consciente os conhecimentos que ele possui (Paulino e Palavicini, 2013, p. 52 – ênfase minha).

Moraes (2000) e Carvalho (2010, p. 79) destacam a importância do diálogo entre aluno e professor para que essa reflexão ocorra. Carvalho afirma que o professor *deve se preocupar* com a compreensão por parte dos alunos e que, para que ela ocorra, *é preciso dialogar, dar voz* aos alunos (Paulino e Palavicini, 2013, p. 53 – ênfase minha).

Durante o diálogo, segundo Moraes, o professor *deve fazer* com que o aluno duvide da exatidão do que escreve, pois a dúvida o afeta, fazendo com que ele reflita sobre a norma ortográfica, sobre o porquê de escrever daquela maneira (Paulino e Palavicini, 2013, p. 53 – ênfase minha).

Verifica-se que as experiências docentes iniciais de Paulino e Palavicini (2013), como professores em formação, estão aqui ocorrendo no âmbito da dimensão “impessoal” e que, dessa forma, os docentes iniciantes se deparam primeiramente com prescrições das atividades de ensino-aprendizagem que, de acordo com a literatura que estão mobilizando, devem realizar: trata-se de qual *deve ser* o papel do professor, de qual *deve ser* sua preocupação, do que *é preciso* e do que *deve fazer* no ensino da ortografia. Continuam Paulino e Palavicini (2013):

Amparados por esses conceitos, fomos em busca de atividades que auxiliassem os alunos diagnosticados a melhorarem suas produções ortográficas, pois, como define Freire (2011, p. 30), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Paulino e Palavicini, 2013, p. 53).

Em nosso primeiro dia em sala de aula, decidimos realizar um exercício que testasse o conhecimento dos alunos sobre dicionário e estimulasse o seu uso, já que nosso objetivo era tornar esse uso uma ação cotidiana (Paulino e Palavicini, 2013, p. 54).

Optamos por trabalhar um ditado com os alunos e, em seguida, pedir para que buscassem as palavras ditadas nos dicionários como uma forma de auto-correção. Isso faria com que eles tivessem que perceber sozinhos seus erros, refletindo e criando dúvidas sobre eles, além de familiarizá-los com o uso do dicionário (Paulino e Palavicini, 2013, p. 54).

É possível observar nos trechos acima que, ao procurar executar em sua prática de ensino-aprendizagem o que dizem as prescrições com as quais estão lidando de modo imediato, Paulino e Palavicini – como professores em formação – se engajam em um processo de reelaboração das prescrições: sentem que *é preciso* buscar atividades que auxiliem os alunos na melhoria de suas produções ortográficas. De fato, uma vez que suas atividades devem ser realizadas em condições reais, os docentes iniciantes sentem a necessidade de ter em mãos algo mais concreto, o que parece inevitavelmente distanciá-los, até certo ponto, das condições ideais ou virtuais preconizadas pelas prescrições: decidem empregar um exercício para verificar o conhecimento dos alunos sobre o dicionário e estimular o seu uso cotidiano e optam por realizar com eles um ditado, em seguida solicitando que busquem as palavras ditadas nos dicionários como estratégia de auto-correção.

Esse momento do processo de iniciação à docência corresponde à “pessoalização” da dimensão impessoal da profissão: do “dever ser...” e do “dever fazer...” preconizados pelas prescrições, os docentes iniciantes passam àquilo de que sentem necessidade concretamente na execução do trabalho. Além disso, sabe-se que a atividade humana não existe sem destinatários e que esse processo de “pessoalização” das prescrições corresponde ao mesmo tempo a um ingresso do professor em formação na dimensão “interpessoal” da profissão:

No início do mês de maio de 2013, iniciamos o projeto que aplica as atividades por nós pesquisadas aos alunos da Sala de Apoio do Colégio Estadual. Esses alunos possuem uma carga horária de 4 horas-aula semanais na Sala de Apoio e ficou definido que desenvolveríamos as atividades em uma dessas aulas semanais, a qual seria cedida pelo professor regente da turma (Paulino e Palavicini, 2013, p. 54).

Conforme se pode verificar – como destinatários da atividade de Paulino e Palavici – entram em cena outros atores, como os próprios alunos do colégio, o “professor regente da turma”²² e – provavelmente – outros profissionais que atuam na administração escolar, o que se pode depreender por meio de “ficou definido que desenvolveríamos as atividades em uma dessas aulas semanais”. Observa-se então que as atividades dos professores em formação se dirigem ao ensino-aprendizagem dos alunos como objeto de trabalho e às atividades do “professor regente da turma” e de outros profissionais da administração da escola, as quais incidem sobre o mesmo objeto.

Assim, como foi possível observar anteriormente, no processo gradativo por meio do qual tornaram “pessoal” certos aspectos da dimensão “impessoal” da profissão, ao mesmo tempo ingressando em sua dimensão “interpessoal”, Paulino e Palavicini – como professores em formação – propuseram formas de trabalhar que se constituíram como planejamento, isto é, como *autoprescrições*. Mas estas, como se pode verificar a seguir, ao serem implementadas, rapidamente revelaram seus limites e precisaram ser revistas com o objetivo de superar as dificuldades encontradas:

A atividade aconteceu da seguinte forma: ditamos o texto aos alunos e, em seguida, sugerimos que eles sublinhassem no texto as palavras que repetíssemos. Nós repetimos, então, as palavras em que existiam correspondências letra/som (...) e imaginávamos que eles encontrariam dificuldades. Pedimos que verificassem no dicionário se haviam escrito corretamente as palavras. Tentamos, então, provocar neles as necessárias dúvidas: “se essa palavra não é escrita da forma que eu fiz, como ela poderia ser escrita?”, “se nessa palavra não se usa ‘s’, qual letra pode ser usada?”. Constatamos que os alunos encontravam muitas dúvidas pessoais e, embora entendessem o conceito de buscar uma letra com o som correspondente em uma palavra, pareciam esquecer-se do mesmo em outra e, assim, *sentimos a necessidade de atendê-los individualmente para que a atividade pudesse ocorrer como esperávamos* (Paulino e Palavicini, 2013, p. 54 – ênfase minha).

Como a sala de apoio em que estávamos compreendia alunos de 6º e 7º anos juntos, a maioria deles ainda não havia visto o conceito de classes de palavras e, como nas palavras que ditamos existiam muitos verbos conjugados, encontramos dificuldades no momento de explicar que, no dicionário, encontrariam os verbos na forma infinitiva. Por isso, *a solução que encontramos no momento foi ajudá-los individualmente* (Paulino e Palavicini, 2013, p. 54 – ênfase minha).

²² Este pode ser entendido como o professor titular da disciplina de Língua Portuguesa em sala de aula regular.

É possível observar como de uma aula planejada ou autoprescrita, na qual os alunos deveriam ser atendidos ou orientados coletivamente, Paulino e Palavicini, em função de certas dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem, passam a uma aula replanejada *in loco*, na qual a necessidade que sentem e a solução que encontram é atender ou ajudar os alunos individualmente, com o objetivo de que a atividade pudesse ocorrer como esperavam²³.

É dessa forma que professores iniciantes, em um processo árduo de desenvolvimento profissional, vão ampliando suas experiências e conhecimentos a respeito do exercício concreto da docência. Esse processo os conduz, gradativamente e cada vez mais, para o centro da dimensão “transpessoal” de seu ofício: ocorre de fato a transformação e a apropriação progressiva das maneiras comuns de se fazer algo em determinados coletivos de professores, as quais são partilhadas pelos sujeitos docentes em espaços escolares os mais variados.

É dessa forma, finalmente, que o docente em formação se transforma e, com isso, se apropria do gênero de atividade docente. Nessa dimensão, a profissão é de todos, mas de nenhum em particular.

Breves considerações finais

Acredito que o que precede demonstra a relevância e a produtividade da promoção e do estudo do processo de iniciação à docência por meio do conceito de dinâmica das dimensões impessoais, pessoais, interpessoais e transpessoais da profissão docente. Fica, portanto, o convite para que os leitores interessados leiam e compreendam desse ponto de vista os trabalhos de iniciação à docência desenvolvidos com futuros professores em formação no Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR, Câmpus Pato Branco, entre os anos de 2010 e 2013. Fica também a expectativa de que outros posicionamentos teórico-metodológicos possam ser mobilizados na análise e na interpretação dos dados sobre a formação de professores para a Educação Básica trazida a público por meio de nossas “Vozes...” (cf. Lima, 2012) e “Práticas de iniciação à docência” (cf. Lima 2013).

Referências:

- CARVALHO, Marlene. Guia prático do alfabetizador. São Paulo: Ática, 2010.
- CLOT, Yves. Trabalho e poder de agir. Trad. Guilherme Teixeira e Marlene Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2008/2010.
- _____. A função psicológica do trabalho. Trad. Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999/2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- KOSLINSKI, Eliza; ZARDO, Iara. Utilização de diagnósticos para análise ortográfica da produção textual de alunos das séries finais do ensino fundamental. In: LIMA, Anselmo Pereira de. Práticas de iniciação à docência. Curitiba: CRV, 2013. p. 43-50.
- LIMA, Anselmo Pereira de. Práticas de iniciação à docência. Curitiba: CRV, 2013. Disponível em: http://www.editoracrv.com.br/?f=produto_detalhes&pid=3982
- _____. Vozes da iniciação à docência. Curitiba: CRV, 2012. Disponível em: http://www.editoracrv.com.br/?f=produto_detalhes&pid=3489
- _____. Visitas técnicas: interação escola-empresa. Curitiba: CRV, 2010. Disponível em: http://www.editoracrv.com.br/?f=produto_detalhes&pid=3031
- MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2000.
- PAULINO, Walkiria Presa; PALAVICINI, Jonathan Luiz. A ortografia e seus desafios para o aluno e para o professor: como realizar o processo de ensino-aprendizagem? In: LIMA, Anselmo Pereira de. Práticas de iniciação à docência. Curitiba: CRV, 2013. p. 51-60.
- Enviado em 30/08/2014 Avaliado em 10/10/2014

²³ Nesse aspecto reside a grande complexidade do fenômeno que denominei conceitualmente “atividade reguladora”. Os leitores interessados terão acesso a uma apresentação e análise detalhada do referido fenômeno em Lima (2010).

ATIVIDADE EM EQUIPE NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA VISLUMBRAR PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DE REGGIO EMILIA

Andréia Santana de Carvalho

Mestre em Educação, pós-graduada em Psicopedagogia e graduada em Pedagogia
Aluna do curso de especialização - Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância - Universidade Federal Fluminense

Aluna do curso de especialização - *Design* Instrucional para EaD Virtual -
Universidade Federal de Itajubá

Professora/tutora do Projeto Educa/EaD da Prefeitura de Guarujá

Carine de Souza Brandão Santos Schnitzler

Pós-graduada em Psicopedagogia e graduada em Pedagogia
Professora/tutora do Projeto Educa/EaD da Prefeitura de Guarujá

Lisete Salgado Marques Costa

Pós-graduada em Supervisão Escolar e Mídias na Educação e graduada em Pedagogia
Aluna do curso de especialização - Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância - Universidade Federal Fluminense

Coordenadora do Projeto Educa/EaD da Prefeitura de Guarujá

Resumo

No presente artigo, analisamos as práticas pedagógicas que os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil de Guarujá/São Paulo vislumbraram implantar no segundo semestre de 2014, nos Núcleos de Educação Infantil, na perspectiva de Reggio Emilia. Para a realização desta pesquisa, 83 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil participaram de uma atividade em equipe, no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), na modalidade a distância. Utilizamos o referencial teórico de Malaguzzi (1999a, 1999b), pois enfatiza o desenvolvimento das cem linguagens da criança, na educação da primeira infância. Depreendemos que o referido trabalho é uma iniciativa para refletir e projetar algumas práticas pedagógicas para as creches.

Palavras-chave: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Abordagem de Reggio Emilia.

Abstract

In this article, we analyze the pedagogical practices that the Auxiliary of Infant Development Guarujá/São Paulo deploy glimpsed in the second half of 2014, the Centers for Childhood Education, from the perspective of Reggio Emilia. For this research, 83 Auxiliary Child Development participated in a team activity at the time of Pedagogical Work Collective (HTPC) in the distance. We use the theoretical framework of Malaguzzi (1999a, 1999b), it emphasizes the development of the hundred languages of children in early childhood education. We inferred that the said work is an effort to reflect and design some educational practices for nurseries.

Keywords: Hours of Pedagogical Work Collective; Virtual Learning Environment; Approach of Reggio Emilia.

Introdução e objetivos

Em pleno século XXI, a Educação a Distância (EaD) é delineada por uma rápida expansão. Nessa modalidade de ensino, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) propiciam uma flexibilidade espacial e temporal, uma virtualização assíncrona e/ou síncrona, para estimular a práxis pedagógica.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é um recurso educativo da era digital, que estimula a interatividade, a comunicação, a colaboração, o trabalho em equipe, a democratização do processo educativo.

Este trabalho é oriundo de várias inquietações tecidas no AVA do projeto Educa/EaD, que por sua vez foi implantado em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação de Guarujá/São Paulo.

O projeto Educa/EaD utiliza a plataforma virtual do TelEduc e implanta cursos de formação continuada para os profissionais da educação. Vale ressaltar que o TelEduc foi desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) e pelo Instituto de Computação (IC) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que projetou e estruturou ferramentas interativas.

Por meio do projeto Educa/EaD já planejamos e desenvolvemos 65 cursos com ênfase na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Técnico, na qualidade de vida docente, na formação continuada de equipes técnicas das escolas e da Secretaria Municipal de Educação de Guarujá.

No dia 29 de janeiro de 2014, a Secretaria Municipal de Educação de Guarujá solicitou que o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil fosse realizado na modalidade a distância com uma carga horária de 9 horas semanais.

Souza (2011, p. 10) concebe que a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é "(...) um espaço/tempo que pode se constituir em oportunidade de formação contínua." Depreendemos que na modalidade a distância, os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil de Guarujá podem interagir com outros profissionais dos Núcleos de Educação Infantil e com a tutoria do Educa/EaD, tendo, assim, a oportunidade de conhecer novas realidades e vislumbrar outras experiências pedagógicas no HTPC.

No município de Guarujá há 14 Núcleos de Educação Infantil: Agripina Alves de Barros, Albert Sabin, Ambrozina Rosa da Conceição, Amélia Marangoni Chede, Antonieta do Espírito Santo e Silva, Celso Raimundo Jerônimo, Groussier Magri, Joana Mussa Gaze, José Antonio Ferranti, Marina Daige, Monteiro Lobato, Sara Bozoglian, Suely Maria da Silva Kida e, Mauro Aprígio de Brito.

A Secretaria Municipal de Educação de Guarujá solicitou um curso anual sobre os princípios de Reggio Emilia, para a equipe do Educa/EaD, pois essa abordagem é mundialmente famosa pelo sucesso inspirador na educação da primeira infância, que é oriunda de um município italiano intitulado "Reggio Emilia", localizado ao norte do país.

No HTPC idealizado pela referida secretaria, os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil teriam a possibilidade de analisar coletivamente a abordagem de Reggio Emilia, transcendendo as questões burocráticas dos Núcleos de Educação Infantil.

No início de fevereiro, uma professora do projeto Educa/EaD começou a elaborar²⁴ o curso "Reggio Emilia: uma abordagem pedagógica na Educação Infantil", priorizando a reflexão sobre as cem linguagens da criança, as práticas pedagógicas de Reggio Emilia, a parceria entre os pais e as instituições educativas, os papéis dos profissionais da educação (atelieristas, pedagogos, professores), as funções dos ambientes educativos, a relevância do currículo, as práticas educativas de Reggio Emilia em instituições estrangeiras, brasileiras e guarujaenses.

No mês de março, a coordenadora do projeto Educa/EaD matriculou 110 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil de Guarujá para iniciar a primeira turma²⁵ do curso "Reggio Emilia: uma abordagem pedagógica na Educação Infantil". Nesse projeto, 2 tutoras ficaram responsáveis pela mediação do respectivo curso.

No presente artigo, procuramos analisar as práticas pedagógicas que os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil de Guarujá vislumbraram implantar no segundo semestre de 2014, nos Núcleos de Educação Infantil, na perspectiva de Reggio Emilia. Também, desejamos socializar algumas compreensões que construímos no curso de especialização em "Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância" da Universidade Federal Fluminense.

Metodologia

Para a concretização deste labor, 83²⁶ Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, dos Núcleos de Educação Infantil de Guarujá participaram da coleta de dados no AVA, sendo que 97,6% eram do sexo feminino e 2,4% pertenciam ao sexo masculino.

A heterogeneidade fica evidenciada nas faixas etárias dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil: 40,98% tinham de 34 até 43 anos de idade; 30,12% de 24 até 33 anos; 13,25% de 44 até 52 anos; 1,2% menos de 20 anos. Cabe lembrar que 14,45% não declararam a sua idade.

Quanto a formação acadêmica, 41% tinham curso superior, 25% estavam cursando a Educação Superior, 23% eram pós-graduados (especialistas), 11% apenas tinham a Habilitação Específica para o Magistério.

Nos meses de junho e julho foram solicitadas uma atividade em equipe. Cada Núcleo de Educação Infantil de Guarujá poderia formar uma equipe. Espontaneamente, foram compostas 12 equipes para vislumbrar mudanças significativas que desejavam ver nas creches, no segundo semestre de 2014, na perspectiva de Reggio Emilia.

Para analisar as atividades em equipes, utilizamos o referencial teórico de Malaguzzi (1999a, 1999b), pois ele enfatiza o desenvolvimento das cem linguagens da criança, na educação da primeira infância, priorizando, assim, uma educação que valorize a cultura da infância e transcenda os cuidados básicos.

²⁴ Essa professora foi a responsável pelo conteúdo, *design* gráfico, *design* instrucional, fotografia, revisão, tradução.

²⁵ A referida coordenadora constituiu mais 2 turmas porque 67 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil ingressaram na Prefeitura de Guarujá, sendo que em maio, 48 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil formaram a segunda turma e, em agosto, a terceira turma foi composta com 19 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil.

²⁶ Somente a primeira turma participou da referida coleta de dados, pois iniciou o curso em março de 2014. Essa turma tinha 110 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil. Na presente pesquisa, apenas 27 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil não participaram porque estavam de férias, licença gestante, licença médica, entre outros motivos.

Segundo Campos (2011), as cem linguagens da criança são "(...) as linguagens da criatividade, da expressão corporal, das brincadeiras, da arte, enfim, da cultura da infância". Compreendemos que o número 100 simboliza o infinito até porque Malaguzzi (1999a, p. 07) defende que "a criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem sempre cem modos de escutar (...) Cem mundos para descobrir, cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar (...)".

Para a elaboração da abordagem de Reggio Emilia, Malaguzzi (1999b) ressalta que coletivamente buscou leituras, viajou para capturar ideias e sugestões das poucas, mas preciosas experiências inovadoras de outras cidades, organizou seminários com amigos e com figuras vigorosas e inovadoras do cenário educacional nacional, tentou experimentos, iniciou intercâmbios com colegas suíços e franceses.

É importante salientar que a abordagem de Reggio Emilia não é um método de ensino, pois segundo Dourado (2014, p. 08), essa concepção de educação não aprisiona "(...) suas ideias em uma ação pedagógica (...)".

Para a tessitura desta pesquisa estruturamos a seguinte questão-problema: No Ambiente Virtual de Aprendizagem, quais foram as práticas pedagógicas que os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil de Guarujá vislumbraram para implantar no segundo semestre de 2014, nos Núcleos de Educação Infantil, na perspectiva de Reggio Emilia?

A partir dos dados coletados, fomos articulando uma análise das compreensões que permitiram tecer um texto compreensivo/interpretativo sobre as possíveis práticas pedagógicas a serem implantadas nos Núcleos de Educação Infantil de Guarujá.

Discussão e considerações finais

Refletindo sobre as atividades que as 12 equipes desenvolveram nos meses de junho e julho, compreendemos que 4 categorias de análises mereciam ser destacadas: o ambiente educativo, as Artes Visuais, a participação dos pais e os projetos.

Identificamos que 100% das equipes de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil foram incisivas quando valorizaram o ambiente educativo, uma vez que a abordagem de Reggio Emilia concebe o *lôcus* educativo como o terceiro educador, que necessita ser analisado, planejado, avaliado e transformado constantemente pelos arquitetos, atelieristas, pais, pedagogos, professores, para incentivar o desenvolvimento das cem linguagens da criança.

A equipe A²⁷ de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil ressaltou há necessidade de "(...) *construir um ambiente propício para ocorrer o processo de ensino e de aprendizagem na criança*" (2014).

Corroborando com esse posicionamento, a equipe B evidenciou o quanto é relevante ter um "*espaço mais amplo com diversidade de materiais*" (2014).

Na perspectiva de Reggio Emilia, as infraestruturas das instituições educativas são promotoras, estimuladoras de relações e exploração, por exemplo: Gandini (1999, p. 153) menciona que "os tetos são usados como espaço para a colocação de muitos tipos diferentes de esculturas aéreas ou belos móveis, todos feitos com materiais transparentes, coloridos e incomuns, construídos pelas crianças e pendurados pelos professores".

²⁷ Neste artigo, atribuímos nomes fictícios para as equipes.

A equipe C de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil diagnosticou que *"no berçário, algumas prateleiras ainda se encontram no alto (...). Para o segundo semestre, procuramos realizar algumas mudanças, entre elas, deixar com que todos os materiais fiquem expostos de maneira que possam manusear livremente"* (2014).

Outra sugestão foi realizada pela equipe D: *"(...) a colocação de espelhos no chão para que as crianças observem-se a si, o outro e as suas ações, além de expressarem-se livremente"* (2014).

Gandini (1999, p. 153) enfatiza que nas instituições de Reggio Emilia, *"(...) os espelhos nos banheiros e lavabos são cortados em diferentes formatos, para estimular as crianças a olhar para suas imagens de uma forma divertida"*.

A equipe E de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil conseguiu identificar que o refeitório do Núcleo de Educação Infantil onde trabalha *"(...) é aberto e muito exposto pela ação do vento, chuva, frio e possui apenas uma cobertura e gostaríamos que fosse reformado de acordo com os padrões do refeitório de Reggio Emilia, fechando as laterais com vidro"* (2014).

Malaguzzi (1999b, p. 75) compreende que é essencial *"(...) construir uma escola confortável, onde crianças, professores e famílias sintam-se em casa (...)"*.

A equipe F de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil sinalizou que o Núcleo de Educação Infantil precisa de *"(...) espaços para montar nossos cantinhos (...)"* (2014). Já, a equipe G enfatizou que na creche onde trabalha há *"(...) vários cantinhos na unidade, entretanto, não existe um cantinho da natureza para a exploração por parte das crianças. Esperamos criá-lo em breve"* (2014).

Cabe ressaltar que a abordagem de Reggio Emilia prioriza ambientes educativos interligados que permitam uma visão global da arquitetura. Essa perspectiva é antagônica ao conceito de "cantinhos".

As paredes não são usadas para isolar as pessoas. Por esse motivo, os ambientes educativos de Reggio Emilia utilizam paredes de vidro, pois o referido material propicia o luzir do ambiente, além de ser um conceito sustentável, ele permite a comunicação de ambientes.

Um dado importante é que nas instituições de Reggio Emilia, *"as repartições de vidro são usadas especialmente nos centros para bebês, onde as crianças tendem a sentir mais profundamente a separação"* (GANDINI, 1999, p. 154).

Os dados coletados na presente pesquisa também sinalizaram que 100% dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil vislumbraram a importância das Artes Visuais nos Núcleos de Educação Infantil, por exemplo, a equipe H considera que:

(...) desenhando as crianças vão descobrindo novos prazeres e desafios dessa experiência. Nessa atividade, usamos a interferência do espelho com objetivo de desenvolver na criança a percepção e o desenho artístico, usando sua própria imagem no espelho e passando para papel. Para o segundo semestre daremos continuidade desse projeto, fazendo com que as crianças compreendam o conceito de autorretrato nas artes visuais através da visualização de obras de arte; que as crianças possam experimentar materiais e suportes alternativos, nas representações artísticas e ainda, produzir o autorretrato, utilizando não só espelho mais outros recursos artísticos (2014).

Katz (1999, p. 43) ressalta que nas instituições de Reggio Emilia, *"(...) as representações visuais não são apenas produtos decorativos para serem levados para casa no final do dia, os quais provavelmente jamais serão olhados ou discutidos novamente (...)"*.

Defendemos que na perspectiva de Reggio Emilia, as produções das crianças não são expostas como meros painéis que adornam os espaços. Essas produções servem como instrumento de análise para novas construções.

A equipe D de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil sugeriu que no ateliê haja "(...) *uma maior oferta de materiais (como argila e tintas naturais) e um melhor armazenamento dos mesmos em potes transparentes e/ou cestas, para que os alunos pudessem visualizar tudo o que podem utilizar em suas produções artísticas (...)*" (2014).

Algumas equipes foram explícitas na construção de um ateliê em cada Núcleo de Educação Infantil, por exemplo, a equipe E evidenciou que há uma necessidade de "*transformar a sala de artes em um ateliê (...) contendo materiais como: carvão, argila, areia colorida, corante, gesso, lixas, esponjas e elementos da natureza. Estrutura física: parede de lousa, cavaletes, mesa luminosa*²⁸ *grande*" (2014).

Para Malaguzzi (1999b, p. 86), o ateliê é um ambiente educativo essencial para o processo de aprendizagem porque incentiva o processo investigativo.

Estudamos tudo, desde as afinidades e oposições de diferentes formas e cores aos objetivos complexos da narrativa e da argumentação, da transição da expressão das imagens em símbolos até a sua decodificação, do modo como as crianças foram contaminadas pela exposição aos meios de comunicação, as diferenças entre os sexos em termos de preferências simbólicas e expressivas.

Compreendemos que os ambientes educativos de Reggio Emilia têm ateliês, que são organizados para oferecer materiais diversos para as explorações das crianças. Esses materiais priorizam bastante os elementos naturais. Muitos materiais são recolhidos pelas crianças nos momentos de reconhecimento do ambiente, nos estudos do meio ou mesmo nas atividades independentes de cada criança fora da instituição educativa.

A equipe I de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil evidenciou que no segundo semestre deseja que "(...) *as crianças desenvolvam o pensamento, a percepção, a sensibilidade e a imaginação*" (2014).

Identificamos que 58,50% das equipes de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil vislumbraram a importância da participação dos pais nos Núcleos de Educação Infantil. A equipe J salientou que "*a maior parte da comunidade não é participativa no processo de ensino e de aprendizagem dos seus filhos*" (2014).

A equipe K mencionou que a creche necessita "*proporcionar mais eventos trazendo a comunidade até nossa unidade, não só por uma data comemorativa ou um evento importante ou reuniões de pais, mas fazer com que façam parte da vida escolar de seus filhos*" (2014).

No entanto, a equipe L ressaltou que no segundo semestre de 2014, o Núcleo de Educação Infantil necessita "*criar oportunidades para que os pais participem durante todo ano escolar ativamente na unidade não apenas em festividades*" (2014).

Spaggiari (1999) enfatiza que a abordagem de Reggio Emilia prioriza uma participação ativa dos pais antes e durante o ano escolar, em encontros no nível de sala de aula individual, pequenas reuniões em grupo, conversas individuais entre pai-mãe/professor, reuniões envolvendo um tema,

²⁸ Em 2014, o Núcleo de Educação Infantil "Suely Maria da Silva Kida" construiu uma mesa luminosa. Para maiores informações, acessem o seguinte link: <<http://redeglobo.globo.com/sp/tvtribuna/camera-educacao/platb/2014/08/20/mesa-luminosa-encanta-criancas-de-neim-no-pereque/>>.

encontros com especialistas, sessões de trabalho, laboratórios, feriados, celebrações e outras possibilidades para encontros.

Identificamos que apenas 33,50% das equipes de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil valorizaram os projetos, por exemplo, a equipe A declarou que *"intensificar a construção de projetos é essencial, pois gera experiências próprias em cada uma das crianças, para que passem a serem seres autônomos sobre seus próprios passos"* (2014).

Katz (1999, p. 38) destaca que nas instituições de Reggio Emilia, "os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado".

Como tudo emerge da investigação, o currículo na abordagem de Reggio Emilia é aberto, dinâmico e coletivo. As práticas de Reggio Emilia têm como fio condutor a realização de projetos, para incentivar o espírito investigativo.

É basilar depreender que o estudo sobre a abordagem de Reggio Emilia não implica em uma mera reprodução acrítica de suas formas de organização, mas nos ajuda a refletir o processo educativo, para valorizarmos a cultura da infância tão enaltecida por Malaguzzi (1999a, 1999b).

No município de Guarujá, o HTPC na modalidade a distância possibilitou vislumbrar possíveis mutações para os Núcleos de Educação Infantil no segundo semestre de 2014, bem como foi possível diagnosticar eixos norteadores que merecem estudos posteriores.

Em suma, o presente artigo não se esgota na análise proposta, podendo, assim, ser aprofundado em outras oportunidades para vislumbrar uma formação continuada para os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil que trabalham nas creches.

Referências bibliográficas:

- CAMPOS, Maria Malta Campos. Entrevista: Maria Malta Campos. Revista Educação, set. 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/144/artigo234558-1.asp>>. Acesso em: 24 ago. 2014.
- DIÁRIO OFICIAL DE GUARUJÁ. Mesa luminosa encanta crianças no Neim Perequê. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/sp/tvtribuna/camera-educacao/platb/2014/08/20/mesa-luminosa-encanta-criancas-de-neim-no-pereque/>>. Acesso em: 24 ago. 2014.
- DOURADO, Marília. Entrevista: Marília Dourado. Direcional Educador, ano 7, n. 74, p. 06-09, mar. 2014. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015716.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2014.
- GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 145-158.
- KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 37-55.
- MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a, p. 07.
- _____. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b, p. 59-104.

SOUZA, Gabriela Reginato de. As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e a formação contínua na escola pública atual. 3º Congresso Internacional de Educação. 2011. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.isapg.com.br%2F2011%2Fciepg%2Fdownload.php%3Fid%3D103&ei=fMIBVIWJDoSkyASRuoKwCA&usg=AFQjCNHK5NCwa9u2wkljTg4fpagDqRUfaw&bvm=bv.74115972,d.cWc>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

SPAGGIARI, Sergio. A parceria comunidade-professor na administração das escolas. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 105-112.

Enviado em 30/08/2014

Avaliado em 10/10/2014

A EAD NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UM OLHAR SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA, MEDIADA PELA INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORES, TUTORES E ALUNOS, ALIADA AO USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Biolange Oliveira Piegas¹

Resumo

Este artigo, baseado nas experiências obtidas como aluna de curso Latu Sensu a distância - EaD e como tutora de curso de licenciatura a distância em Letras, pretende refletir sobre a práxis pedagógica dos processos de educação a distância de Instituições de Ensino Superior, considerando o papel do aluno, do tutor, do professor e o uso das tecnologias.

Palavras-chave: prática pedagógica; EAD; aprendizagem.

Abstract

This article, which is based on the experiences I've had as a Latu Sensu student from a distance learning course and as tutor of a distance learning degree in Letters, intends to reflect about the pedagogical practice of distance learning processes from Higher Education Institutes, considering the student's, the tutor's and the teacher's roles and the use of technological devices.

Keywords: pedagogical practice; EAD; learning.

Considerações Iniciais:

As reflexões feitas neste artigo tiveram como base o projeto de pesquisa apresentado pela autora, como exigência parcial à obtenção do título de Especialista em Gestão Escolar, ocorrido em 2009, curso este, a distância, oferecido pela Universidade Castelo Branco.

Tal projeto apresentou estudo levando em consideração a gestão pedagógica do Ensino a Distância – EAD, no âmbito das Instituições de Ensino Superior – IES, tendo como campo delimitador de pesquisa o Curso de Licenciatura em Matemática.

¹Aluna especial de curso de mestrado do IFSul, Servidora técnico-administrativa da UFPel e Tutora a distância de curso de licenciatura de EaD da UFPel. E-mail: biolange@ufpel.edu.br
Distância – CLMD, ofertado pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel, sendo este o primeiro curso de licenciatura EAD ofertado pela respectiva Instituição, cujo tema desenvolvido foi “A Visão que Alunos, Professores e Tutores têm da Gestão Pedagógica dos Cursos de Graduação, na Modalidade a Distância, oferecido pela UFPel.” Ainda, encontrou-se respaldo na experiência obtida como tutora a distância do Curso de Letras Espanhol a Distância (também conhecido como FPELE - Formação de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira) - UFPel, obtendo-se algumas outras percepções referentes à prática pedagógica em EaD, associada à tríade professor/aluno/tutor, atrelando-se, ainda, o crescente avanço das tecnologias.

Alunos do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância

A pesquisa apontou, entre outros, que “Os respondentes pertenciam em sua maioria ao sexo feminino (61%) e um número predominante possui atividade profissional com vínculo empregatício (83%), o que nos faz inferir serem trabalhadores que almejam progredir em suas áreas de atuação. Um número menos expressivo (8%) está desempregado e o mesmo percentual tem atividade informal. Possivelmente, são pessoas que estão procurando uma melhor colocação no mercado de trabalho”.

Ainda, quanto às dificuldades encontradas no curso de EaD, constatou-se “que 52,77% manifestaram que “as matérias são difíceis e apresentadas rapidamente”; 19,44% assinalaram que “as tecnologias utilizadas não são suficientes para superar as dificuldades”; 8,33% entendem que “as atividades da tutoria não colaboram para o desenvolvimento do processo educativo”. Do total de respondentes, 5,55% optou por assinalar as três afirmações anteriores e 13,88% preferiu não se manifestar.

Por fim, sendo a gestão pedagógica o ponto central da pesquisa, investigou-se qual a percepção dos alunos em relação à gestão pedagógica, obtendo-se o seguinte resultado: 86,11% considera que a gestão pedagógica “manifesta preocupação com o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos estabelecendo um canal de comunicação entre os envolvidos”; 13,88% entende que a gestão pedagógica “não apresenta ações transparentes para os alunos, relativamente a etapas e atividades, planejamento e coordenação, cumprimento do programado e no tempo previsto”; e nenhum (0%) dos respondentes assinalou o item que indica que a gestão pedagógica “não estimula o aluno ao estudo independente, pois se concentra apenas nas informações do material escrito.”

A EaD

Estamos diante de uma nova ferramenta, um novo conceito de educação: o Ensino a Distância, o qual se apresenta como uma alternativa para a formação de jovens e adultos, trazendo inovações no campo da educação, através do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

As múltiplas demandas da sociedade atual exigiram esta mudança no cenário da educação mundial, a qual passou por profundas modificações no decorrer da história da humanidade.

De acordo com Litwi (2001), a Educação a Distância (EaD) tem evoluído desde a sua criação, a qual foi iniciada com suportes tipo cartilhas, livros e guias; acrescentaram-se televisão, rádio e, mais adiante, áudios e vídeos. Atualmente, estão sendo incluídas as redes de satélites, correio eletrônico e internet ou rede mundial de computadores.

Aos poucos a EaD foi ganhando espaço no ensino, passando a ser vista como uma modalidade alternativa de ensino, que associada aos meios de capacitação e pós-graduação oferecia maior oportunidade às pessoas de estudarem (LITWI, 2001).

O ser humano é pressupostamente dotado de potencialidades que desconhece, ignora ou não desenvolve, talvez por comodidade, talvez por falta de iniciativa. Por isso, urge a necessidade de um resgate da integridade do conhecimento, de uma nova postura ao exercício da aprendizagem, pois o conhecimento não se reduz somente à aquisição ou troca de informações, antes de tudo, devemos ter essa vontade de buscar, mudar e aprimorar.

A necessidade da democratização do saber é fato inquestionável no cenário da educação mundial. É praticamente inviável esperar que a educação por meios formais e convencionais, feita através do ensino presencial, atenda e satisfaça as múltiplas demandas da sociedade atual.

As profundas modificações pelas quais passou a educação no decorrer da história da humanidade fizeram com que ela evoluísse para se adaptar às necessidades de cada época.

Atualmente, a educação deve estar relacionada ao contexto pessoal e social de cada indivíduo, visando necessidades pessoais, sociais, profissionais e as características do estilo de aprendizagem de cada um.

Por isso, faz-se necessária uma nova concepção de sociedade e, portanto, de ser humano, o que implica neste novo conceito de educação, conhecida como EaD, amparada pelas mais inovadoras tecnologias de informação e comunicação (TIC).

A necessidade de ressignificação dos papéis do aluno, do professor, do tutor e das TIC, mediante as novas concepções do saber humanizado.

Os debates a respeito da EaD têm oportunizado reflexões importantes acerca da necessidade de reavaliação de alguns paradigmas educacionais, oportunizando a inserção de novas possibilidades pedagógicas e a ressignificação dos papéis da escola, do aluno, do professor, da avaliação, da gestão escolar, dentre outros.

Segundo Garcia Aretio (1994), o Ensino a Distância está estruturado sobre “ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos, apoio de uma organização e tutoria, propiciando a aprendizagem independente e flexível dos alunos”.

Algumas características que definem EAD, segundo representantes da PUC-RJ (2002):

“a separação do professor e do aprendiz durante a maior parte do processo educacional; uso de meios educacionais para unir o professor e o estudante e distribuir o conteúdo do curso; a provisão de comunicação em dois sentidos: entre o professor, tutor ou instituição, e o aprendiz; a separação do professor e do estudante no espaço e/ou no tempo; controle da iniciativa de aprendizagem pelo estudante, ao invés do professor; com a velocidade das mudanças tecnológicas, o sistema educacional é desafiado a ampliar oportunidades sem aumentar os orçamentos. Muitas instituições educacionais estão respondendo a este desafio desenvolvendo programas de EAD”. (PUC-RJ, 2002, p.1).

De acordo com Belloni (2003, p.54), a sala de aula pode ser considerada uma “tecnologia” da mesma forma que o quadro negro, o giz, o livro e outros materiais são ferramentas (“tecnologia”) pedagógicas que realizam a mediação entre o conhecimento e o aprendiz.

Porém, como complementa Oliveira (2003, p.11), a introdução das tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) na educação pode não representar uma inovação pedagógica, pois a utilização de sofisticados recursos tecnológicos em velhas práticas educacionais não é a garantia de uma nova educação. Assim sendo, o critério para analisar uma proposta de EAD parece não estar na mediação tecnológica, mas na concepção didático-pedagógica que subjaz tanto ao suporte tecnológico como à sua utilização na mediação pedagógica.

Qualquer gestão educacional deve ter como objetivo claro o ensino de qualidade e a verdadeira aprendizagem dos alunos.

Com a EAD, o aluno torna-se independente, sem ficar limitado pelas restrições do tempo e espaço, características da educação presencial. As novas tecnologias geram maior interação entre professores e alunos, e mesmo entre os próprios alunos, possibilitando, justamente a combinação da flexibilidade com a interação humana. (MAIA; MATTAR, 2007).

Corrêa (2003, p.47) nos lembra que: desde a sala de aula presencial até a sala de aula virtual temos que questionar se as estratégias utilizadas possibilitam o diálogo, a formação de competências e a formação humana, ou apenas legitimam o ritual pedagógico.

Portanto, devemos atentar para o fato de que a educação a distância, como um processo educativo, tem por fim, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu artigo 2º, “... o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

O estudante, como verificamos nos parágrafos anteriores, é o foco do processo pedagógico e, por isso, a discussão sobre a prática pedagógica, o papel dos professores e tutores, assim como, o de tecnologias.

A interatividade entre professores, tutores e estudantes, deve estar pautada num processo que reconhece e respeita as diferenças culturais e de aprendizagem, apresentando-se o uso das TIC como um elemento facilitador desta relação, que busca a construção, antes mesmo de uma prática pedagógica, de uma práxis humana, pautada no diálogo, na reflexão e na motivação.

Então, qual é o papel do professor de EaD, cujo público alvo são os alunos de Universidades Brasileiras? Em primeiro lugar, há um equívoco quando se pensa que a educação a distância minimiza o trabalho e a mediação do professor. Pelo contrário, as funções dos docentes de cursos superiores a distância tendem a se expandirem, exigindo pessoal qualificado e comprometido em propiciar as condições que irão permear o processo de aprendizagem, seja através de suas propostas pedagógicas, da diversificação de material didático ou do uso adequado das ferramentas tecnológicas.

Freire (2002, p. 134), em suas obras, aponta aspectos docentes, marcadamente mediadores, entre os quais se destaca:

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando*, como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

Mas como lidar com os alunos de EaD, já que não há uma intervenção presencial? Pode-se dizer que é na prática cotidiana que o educador irá construir novas estratégias para lidar com estes alunos, já que a sua vivência e trajetória é baseada nas situações de sala de aula presencial, sendo as práticas pedagógicas de EaD nas universidades brasileiras relativamente recentes, constituindo-se este novo cenário virtual um desafio e, porque não dizer, um aprendizado.

Para Masetto (2000), mediação pedagógica é a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um incentivador ou motivador de aprendizagem, como uma ponte rolante entre o aprendiz e a aprendizagem, destacando o diálogo, a troca de experiências, o debate e a proposição de situações.

A EaD caracteriza-se por ser um processo composto por duas mediações: a mediação humana e a mediação tecnológica, imbricadas uma na outra. A primeira, através do sistema de tutoria, a segunda pelo sistema de comunicação que está a serviço da primeira para viabilizar a mediação pedagógica.

O corpo de tutores é necessário e de suma importância ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem de cursos superiores a distância, pois atuam como mediadores e promotores da construção coletiva de conhecimento, juntamente com os docentes, minimizando as barreiras de tempo e espaço por meio do viés tecnológico.

Moran (2000, p.15) estabelece que:

“Nosso maior desafio é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando.” O que é o conhecimento senão a construção individual e coletiva daquilo que depreendemos da realidade e ressignificamos, conforme nossa interpretação de mundo?

Será que nossos alunos de EaD estão preparados para criticar, discutir, interagir com o grupo? Os professores e tutores de EaD estão trabalhando para o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e sua qualificação ao trabalho? Qual o papel das TIC dentro do processo de ensino-aprendizagem praticado no ambiente virtual de EaD? Será que elas atendem as necessidades dos alunos?

Considerações Finais

A importância deste estudo está diretamente relacionada à relevância de se resgatar valores, que possam conduzir os nossos alunos a uma postura autônoma, crítica e transformadora.

Ainda, com a possível democratização do acesso ao conhecimento, o discente poderá canalizar seu potencial para a melhoria e desenvolvimento de modalidade de ensino em questão, propiciando aos novos ingressantes o legado de um ensino cada vez mais qualificado, comprometido e inovador, voltado à satisfação de suas ansiedades e expectativas.

Por fim, a criação de novos hábitos e culturas necessita de uma base alicerçada em uma aprendizagem que dê suporte e propicie tal mudança. Para isto, o uso de uma linguagem interativa adequada, que permita aos indivíduos envolvidos a expressão e manifestação de novos esquemas mentais e novas concepções acerca desse outro “jeito” de educação, estabelecerá uma ponte entre o conhecimento e o caminho que poderá facilitar ao homem “a saída da caverna” (Platão, 428 a.C. – 348 a.C.), da ignorância e da exclusão dela decorrente, assegurando-lhe, assim, o passaporte para a cidadania.

Referências Bibliográficas

- ARETIO, Lorenzo García. Educación a distancia hoy. MADRID. UNED. 1994
- BELLONI, M.L. Educação a Distância. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União. Brasília*, 19/12/2005.
- CORREIA, V. P. Proposta para Implantação de um Sistema de Educação a Distância no Âmbito do Ministério Público do Trabalho. Maio/2005.

Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/106tcc4.pdf> >

Acessado em 17/05/2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LITWI, Edith. Educação a distância: temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. ABC da EaD. 1 ed. São Paulo: Pearson Prentice, 2007.

MORAN, J.N.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, José Manuel (org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, E.G. Educação a distância na transição paradigmática. Campinas, SP: Papirus, 2003.

Enviado em 30/08/2014

Avaliado em 10/10/2014

QUE CARA TEM A PAISAGEM? UMA INVESTIGAÇÃO DA PERCEPÇÃO DO CONCEITO PAISAGEM DOS ACADEMICOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, UNIDADE DE FORMOSA

Cássia Betânia Rodrigues dos Santos
Graduanda em Geografia – UEG

Resumo

O respectivo trabalho trata se de um projeto de pesquisa titulado “LUGAR E PAISAGEM: CONTRIBUIÇÕES DAS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS NO MUNICÍPIO DE FORMOSA-GO” composto por uma orientadora e quatro bolsistas voluntários do programa PIVIC. Destarte, esse trabalho utilizou se de embasamento teórico e pesquisa de campo, para enfim cumprir com o objetivo de apresentar a percepção dos alunos em relação a categoria paisagem do lugar onde estudam, a Universidade Estadual de Goiás, unidade de Formosa. Vários foram os resultados encontrados, que revelam ainda um ensino, interesse e reflexão muito amena por parte dos acadêmicos investigados.

Palavras-Chaves: Percepção, Paisagem, Geografia Crítica.

Abstract

The paper deals with a research project titled " PLACE AND LANDSCAPE: CONTRIBUTIONS OF GEOGRAPHICAL CATEGORIES IN THE MUNICIPALITY OF FORMOSA -GO " composed of a guiding and four volunteers PIVIC Fellows program. Thus, this work used is of theoretical basis and field research, to finally fulfill the objective of presenting the students' perception regarding the Landscape category of the place where they study, the State University of Goiás, a unit of Taiwan. Several results were found, they still reveal a teaching interest and very pleasant reflection by academics investigated.

Key-Words: Perception , Landscape , Critical Geography.

Introdução

Uma das temáticas principais deste trabalho volta-se para a categoria de análise paisagem dentro da ciência Geografia, respectivamente a Geografia Crítica, que na verdade possibilita uma percepção muito mais ampla pelo sujeito, que vão deste aos aspectos físicos e sociais, até uma leitura a partir de todos os sentidos, ou seja, não somente explorando da visão. Dessa forma é que será resgatado nessa primeira parte a evolução do conceito paisagem na Geografia, enfocando ao final a perspectiva da Geografia Crítica.

O termo paisagem não é de uso exclusivo da Geografia, outras ciências também o fazem inclusive a Psicologia, Artes Plásticas e Arquitetura. É interessante abordar a priori sobre a evolução do conceito paisagem na Geografia. Para isso alguns textos foram de crucial importância para consolidar essa etapa da pesquisa. Um dos principais está no de SCHIER (2003) que na verdade traça um paralelo dessa categoria geográfica, desde as concepções de base organicistas, positivistas do século XIX ate as concepções que vigoram atualmente, com bases respectivamente funcionalistas e culturais dos anos 1960.

O estudo da paisagem na ciência geográfica não é recente, remonta ainda de estudiosos como Humboldt e outros naturalistas românticos. Estes geógrafos associaram “a paisagem, a porções do espaço relativamente amplas que se destacavam visualmente por possuírem características físicas e culturais suficientemente homogêneas para assumirem uma individualidade” (HOLZER, 1999, p.151, *apud* CASTRO, 2014, p. 02).

Esses importantes autores da Geografia como Alexander Von Humboldt, Carl Ritter e Friedrich Ratzel utilizam o conceito de paisagem nos seus estudos, período em que ficou conhecido como da Geografia Clássica. É cabível ainda afirmar que a paisagem nos séculos XX era ligada a uma corrente positivista que a considerava como uma categoria estática.

Paisagens são, em quase todas as abordagens dos séculos XIX e XX, entidades espaciais que dependem da história econômica, cultural e ideológica de cada grupo regional e de cada sociedade e, são compreendidas como portadoras de funções sociais, não são produtos, mas processos de conferir ao espaço significados ideológicos ou finalidades sociais com base nos padrões econômicos, políticos e culturais vigentes (SCHIER, 2003 p. 82).

Ainda nesse século XX a paisagem foi aos poucos perdendo espaço ressuscitando somente com a Nova Geografia Cultural, dessa forma a discussão sobre paisagem “passou a ser revestida de novos conteúdos, devido a ampliação dos horizontes explicativos da disciplina com a incorporação de noções como percepção, representação, imaginário e simbolismo” (CASTRO, 2002 apud CASTRO, 2014, p. 02)

A paisagem em primeiro momento esteve ligada com o olhar do indivíduo, através deste que se entendia que poderia está fazendo uma leitura dos seus aspectos mais simplistas até os mais profundos.

Conclui-se afinal que a cultura vai determinando as ações das pessoas e, portanto tais ações se expõem na paisagem. Dessa forma é que dizemos que as mudanças da paisagem são dadas pelos hábitos costumes e valores de uma determinada comunidade.

Hoje a idéia de paisagem merece mais atenção pela avaliação ambiental estética. Neste sentido, depende muito da cultura das pessoas que a percebem e a constroem. Ela é, assim, um produto cultural resultado do meio ambiente sob ação da atividade humana. (SCHIER, 2003, p. 80)

Ainda hoje, prevalece resquícios fortes da dicotomia entre Geografia Humana e Geografia Física dentro da própria categoria paisagem. Enquanto a primeira está vinculada a interpretação e a cultura, a última aos aspectos do ecossistema, dessa forma acaba tendo uma paisagem cultural e outra física.

já dizia “a paisagem não é a simples adição de elementos geográficos disparatados. É uma determinada porção do espaço, resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável em perpetua evolução (BRERTAND, p. 02, 1971 apud SCHIER 2003, p. 80).

Além do Bertrand outro importante autor que também faz essa ligação entre os aspectos físicos e humanos é Carl Sauer, somente assim que segundo ele seria possível está compreendendo a paisagem, paisagem esta que é determinada pelo tempo e pelas ações a que é submetida; nessa sentido, muito do que é construído, simplesmente desaparece, ou é substituído por outra realidade.

Carl Sauer, vê a paisagem em dois aspectos sendo estes naturais e sociais, mas num ponto de vista morfológico. “O estudo da paisagem deveria se restringir às formas, aos aspectos visíveis, excluindo os fatos não materiais da atividade humana. (GOMES, 1996 apud CASTRO 2014, p 04). Contudo esse ponto de vista de Sauer recebeu uma crítica, pois ao seguir uma linha positivista entende a paisagem através e somente pelo que se pode ver concretamente.

De acordo com Schier (2003), a partir da década de 1970, houve uma contra resposta a essa perspectiva positivista e neopositivista. Cosgrove ao contrário de Sauer não faz uso da perspectiva positivista e segundo Castro (2014), a paisagem é entendida através da cultura associada a interferência que se faz nela. Portanto este segue uma perspectiva simbolicamente crítica ao abandonar o positivismo. A Geografia Crítica entra em cena, se destacando Cosgrove, que ligou a paisagem a cultura, ou seja, aspectos também imateriais, um lugar simbólico.

Mas finalmente falamos na paisagem de acordo com Milton Santos, é uma paisagem da Geografia Crítica, pois para este a paisagem está ligada tanto ao passado como o presente, nessa circunstância a mesma revela a dinâmica que se sucede. "A paisagem é história congelada, mas participa da história viva. São suas formas que realizam, no espaço, as funções sociais" (SANTOS, p. 107, 2002, apud CASTRO, 2014, p. 06).

A visão é um dos principais sentidos para a observação da paisagem, porem não é o único. É por meio dos sentidos que criamos relações de afetividade com a paisagem. Claramente que quando falamos em paisagem na Geografia Crítica, não diz respeito somente a coisas, mas sim envolvem cores, movimentos, odores etc. em relação a todo esse aparato é que cabe ainda mencionar que cada indivíduo toma para si a sua própria paisagem, ou seja, todos acabam por criar uma paisagem diferente dos demais sujeitos. Essa mesma paisagem está submetida a mudanças muitas vezes realizada pelo ator que participa que interage a essa paisagem. "A paisagem ganha novas cores e matizes, novos elementos e é reproduzida de acordo com as necessidades humanas". (CARLOS, 1999, p. 39).

É também saber decifrar suas cores, seus cheiros, suas vozes, seus olhares, enfim, a vida que pulsa e que, muitas vezes, está encoberta pela fumaça refinada da contemporaneidade. Fumaça que, se não formos observadores atentos, pode levar à cegueira e impossibilitar a visão de um espaço abrigando vários territórios e, por conseguinte, múltiplas funções conforme as diferentes formas de uso e ocupação. (PELA; MENDONÇA, 2010, p. 59).

Portanto as inúmeras paisagens elas se dão pela intencionalidade dos sujeitos, por não ser estática, cabe destacar a importância da "preservação das lembranças do passado e a conservação das paisagens" (SCHIER, 2003 p. 81.). Todas as paisagens refletem também transformações temporais e conservam testemunhos de tempos passados.

A paisagem nada tem de fixo, de imóvel. Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança, a economia, as relações sociais e políticas também mudam, em ritmos e intensidades variados. A mesma coisa acontece em relação ao espaço e a paisagem que se transforma para se adaptar as novas necessidades da sociedade (SANTOS, 2012, p. 54).

Se em um tempo tenho uma dada paisagem em outro pode acontecer de não tê-la mais, em prazo de minutos a paisagem que uma pessoa vê pode ser modificada isso porque "a ação é ação em uma paisagem e é a paisagem que dá forma a ação (LUCHIARI, 2001p.13). Não podemos deixar de salientar que a história quem revela os momentos da paisagem, é na história que está imbuído a forma, aparência e funcionalidade da paisagem. Claro que nossos olhos não são capazes de revelar tudo que uma paisagem tem em si, "por isso os símbolos contidos nos objetos de uma paisagem são perigosos, pois não revelam totalmente ao olhar pouco reflexivo". (LUCHIARI, 2001, p.13).

Este trabalho teve início em agosto de 2013 e pretende finalizar em agosto de 2014, através do programa de pesquisa científica, PIVIC, da própria instituição, UEG. A investigação está alicerçada no ultimo ano do ensino superior avaliando os acadêmicos de cinco cursos diferentes,

inclusive o pessoal do curso de licenciatura em Geografia que temos na Unidade de Formosa, Universidade Estadual de Goiás. Foi escolhido o ultimo ano do ensino superior, não meramente por acaso, mas sim para saber se eles conseguem ver as mudanças da paisagem nesse tempo na instituição, sejam eles morando ou não no município de Formosa, lembrando que na Universidade tem alunos que vem de outras cidades, inclusive Cabeceiras GO, Planaltina DF e GO, São João d'Aliança GO e Buritis MG, são as principais.

Procedimentos metodológicos

O embasamento teórico foi importante para trazer a evolução do conceito paisagem na Geografia, percebendo dessa forma as correntes que a utilizaram, sendo elas a Geografia Clássica, Geografia Cultural e Geografia Crítica. Lembrando que na Geografia Clássica ou tradicional a paisagem tem valor aos olhos humanos desde que bonita, dando ênfase principalmente aos aspectos naturais. Na Geografia Cultural o ser humano é notado como agente que modifica a paisagem, daí surge a importância em falar hábitos, costumes e valores que são inseridos naquele meio pelo homem. Mas é com a Geografia Crítica que a paisagem é entendida como uma categoria onde tanto o social e natural estão vinculados e o mais importante, a leitura desses aspectos só poderão ser feitas a partir dos cinco sentidos.

Este trabalho pretende revelar através do método histórico dialético que o ensino tradicional é marcante nas escolas e perpetua no ensino superior. A Geografia é uma das ciências que vivemos, respiramos dia a dia, interpretar, agir sobre seu espaço é fazer Geografia. Foi a partir de questionários aplicados nos seis cursos que temos na unidade de Formosa, UEG, Universidade Estadual de Goiás, que trouxe varias conclusões, inclusive dos alunos que cursam Geografia.

Resultados e discussões

Como já foi abordado, a perspectiva da pesquisa tinha por objetivo abarcar os seis cursos da instituição, mas infelizmente dois deles não foram possíveis, devido a pouca disposição da turma. As três vezes que ia ser aplicado o questionário, ou professor não deixara ou simplesmente a turma estava ocupada. Na ultima vez tanto no quarto ano de Pedagogia como no de Matemática, os alunos pegaram os questionários, mas todos deixaram em branco, motivo pelo qual não foi feita outra tentativa. Contudo nos quatro cursos restante a amostra com certeza não fora da turma toda, pois muitos deixaram sem responder, ou ainda nem pegaram o questionário.

A partir daí foi possível concluir que muitos dos alunos da unidade pouco dão importância a pesquisa, infelizmente alguns estão ali somente para ter um certificado, deixando evidente que o espírito acadêmico ainda está longe em muitos dos estudantes da unidade.

O questionário possuía 03 questões basilares a ser respondidas, distribuídas de acordo o objetivo da pesquisa, ou seja, voltados ao que eram paisagem, e fundamentalmente as mudanças da paisagem da Unidade de Formosa.

A primeira análise foi feita com a turma do quarto em Geografia, 2011 a 2014, esta possui em média 30 alunos, contudo que teve a boa vontade de responder, foram somente 06 deles. Na primeira questão que dizia respeito ao que era paisagem 04 afirmam ser tudo que nossa visão alcança, isso quer dizer que já aproxima mais da Geografia Crítica embora não considerando os demais sentidos, 01 aluno afirma ser “uma dada porção do espaço geográfico modificado pelo homem”, esta resposta considera como sendo paisagem somente o meio que sofreu a interferência do homem, o que aparenta desconsiderar os aspectos físicos portanto a corrente seria da Geografia Cultural. Outro aluno apresenta-se numa perspectiva da Geografia Tradicional ao abordar que “é uma área com traços próprios que a difere de outras áreas”. É fundamental ressaltar que a Geografia Tradicional tratava a paisagem como um meio homogêneo e individual dos demais.

Em relação a segunda e terceira pergunta que dizia respeito se eles achariam haver mudanças na paisagem da unidade e se essas mudanças que poderiam estar ocorrendo teria sua influência, houveram 03 pessoas que colocaram que não há mudanças como também não interferiram, outro responde haver mudanças mas não interferiu em nada, e 01 pessoa afirma haver mudanças mas prefere não responder e somente 01 diz claramente que há mudanças e também ter interferido “*pelo fato de em grande parte das vezes ter o conhecimento e opinar para tais mudanças*”.

No curso de Geografia, embora a maioria dos alunos tenha formado uma percepção de Geografia Crítica do que é a paisagem, eles ainda não há conhecem no seu sentido mais amplo, pois boa parte não se coloca como agente que transforma o meio. O conceito de paisagem dado por eles aparenta ser mecânico ainda, sem mesmo pensar sobre com que profundidade é essa leitura através da visão, não associando a partir daí os demais sentidos que o ser humano possui.

No curso de História os dados obtidos foram decepcionantes para a pesquisa, pois sabendo-se que a média da turma seja de 25 alunos frequentes somente quatro puderam responder, e dentre eles poucos tiveram a intenção de colocar suas palavras em todas as questões. Na primeira questão, 01 acadêmico responde ser a paisagem “*uma bela imagem ou lugar*”, retomando a partir daí a Geografia Tradicional da paisagem como algo bonito e parado, 01 aluno já apresenta-se mais perto da Geografia Crítica ao afirmar que “*é tudo aquilo que observo em meu horizonte*”, outra aluna nem sequer responde a primeira questão e 01 aluno aborda somente aspectos físicos como sendo paisagem numa perspectiva da Geografia Tradicional ao dizer que “*é uma composição de elementos naturais que criam ambientes distintos. Clima, plantação, terreno e hidrografia, são algumas das categorias que identificam e compõem o cerrado, a caatinga, etc*”. Na segunda e terceira questão dois afirmam ter havido mudanças na paisagem da UEG, um acadêmico diz que não, e o outro afirma não ter percebido. Ninguém responde a respeito das influências causadas.

No curso de Letras foi mais interessante de realizar a pesquisa, pois embora tenha sido pouca a amostragem, apenas 05, foi relevante, isso porque todos responderam as questões. Em relação a primeira questão, 02 pessoas responderam ser a natureza, algo belo, retomando a Geografia Tradicional e 01 pessoa diz ser um local habitado ou não, mas também considera como sendo “*uma imagem, uma situação estática*” ou seja, esta última utiliza tanto da Geografia Tradicional como da Crítica. As outras duas pessoas têm uma percepção mais aproximada da Geografia Crítica, pois afirmam “*ser tudo aquilo que está presente em nossa volta, prédio, casas, árvores*”, ou seja consideram todos os aspectos. Mas em relação a questão dois e três, 04 responderam ter ocorrido mudanças mas não ter influenciado nela, e 01 pessoa responde ter ocorrido mudanças, afirmando ter tido sua influência pois “*faço parte do grupo de estudantes, cujo é o alvo principal para a melhoria da paisagem*”.

No curso de Química foi o que recolheu 14 amostras, o que pôde concluir que foi a turma que mais contribuiu para a pesquisa. Houve 08 alunos desse total que afirmaram que a paisagem seria somente imagem e aspectos físicos, uma das respostas mais comuns é “*paisagem é algo bonito de se ver, tendo prazer de observar o que está*”, “*algo natural, bonito, verde, que transmite ar puro: natureza*” dentro da perspectiva do senso comum ao falar da imagem como pintura, retrato, ou da Geografia Tradicional. Dos 14 alunos, 05 responderam ser a paisagem tudo que observamos, uma das respostas mais completas “*é o que podemos visualizar, observar no espaço geográfico, visto que a paisagem é algo que vai se transformando de acordo com ação do homem, por exemplo*” o que muito se aproxima da Geografia Crítica. É importante salientar que nem mesmo os alunos da Geografia conseguiram passar uma percepção tão clara da paisagem numa Geografia Crítica. Consideramos Geografia Crítica na pesquisa, pois é ela quem permite fazer uma leitura mais ampla e de diversas dimensões.

Na segunda e terceira questão, 08 alunos afirmaram terem ocorrido mudanças na paisagem da UEG, mas não ter influenciado, 03 afirmaram não ter conseguido perceber, 01 não respondeu

as questões, 01 afirma que não houve mudanças, e 01 afirma que houve mudanças e influenciou para que elas ocorressem.

Embora o cerne dessa pesquisa seja sobre a percepção da paisagem acabou que também trazendo à tona a verdadeira academia que temos na UEG. Infelizmente os alunos pouco são participativos não somente na pesquisa, como propriamente para contribuir nelas em alguma coisa, principalmente questionários. O pouco caso que se faz é geral, mas na academia é esperada uma interação, interesse, ou pelo menos boa vontade dos estudantes. Mas isso não acontece, o que você mais houve é *“tenho que terminar isso logo, e passar num concurso”*. Nesse sentido, é que muitos professores na sua grande maioria contratados também pouco interessam por pesquisa, o pequeno numero de professores efetivos chegam a se sentir desmotivados pelo perfil que os alunos adotam, tachando a instituição de “colejinho”.

No curso de Geografia a maioria coloca como paisagem, o que a visão alcança, mas essa definição embora suscite a Geografia Crítica, os sujeitos não conseguem interpretar o que quer dizer de tal modo que nem se enxergam como agentes da paisagem, é um conceito formado quase que mecanicamente. Os resultados, nos demais cursos, de acordo com as amostras foram de que a percepção da paisagem de modo tradicional ainda é predominante e aqueles que ainda conseguem ver a paisagem numa visão mais ampla, acabam pecando também no fato de não colocar se como elemento dessa paisagem. Portanto, minimamente tem aqueles que conseguem interpretar o que é a paisagem, na perspectiva da Geografia Crítica, resultado que foi mais possível de observar no curso de química principalmente.

Considerações finais

O objetivo da pesquisa foi alcançado embora tivesse ai uma serie de dificuldades, respectivamente por parte da cooperação do publico alvo. Mas enfim embora não tenha atingido uma grande parte dos sujeitos, foi possível ter como conclusão como anda forte o tradicionalismo e que ainda é perpetuado no ensino superior, talvez até para uma vida inteira. Essa afirmação fica ainda mais válida quando os alunos demonstram pouco interesse por pesquisa, insinuando a importância de adquirir logo a certificação.

Os alunos do curso de Geografia alem de pouco contribuir, nem mesmo se colocaram como agentes da paisagem, o que deixa evidente que alem de não compreenderem a categoria paisagem numa percepção mais ampla, também não estão se formando a partir de uma geografia critica reflexiva, ou seja, são futuros professores incapazes de mudar o ensino alienado que temos.

Referências

- CASTRO, Demian Garcia. Significados do conceito de paisagem: um debate através da epistemologia da Geografia. UERJ, p. 07, 2014.
- SCHIER, Raul Alfredo. Trajetórias do conceito de paisagem na geografia. Curitiba, n° 7, p. 79-85, editora, UFPR, 2003.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. O Espaço Urbano: Novos Escritos sobre a Cidade. São Paulo: FFLCH, 2007, 123p.
- PELÁ, Márcia. MENDONÇA Marcelo Rodrigues. CERRADO GOIANO: ENCRUZILHADA DE TEMPOS E TERRITÓRIOS EM DISPUTA. In _____. Cerrados: perspectivas e olhares. – Goiânia: Editora Vieira, 2010.
- SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 6° edição, São Paulo: Editora da USP, 2012.
- LUCHIARI, Maria Tereza Duarte Paes. A (re) significação da paisagem no período contemporâneo. . In _____. Paisagem, imaginário e espaço. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 228, 2001.
- Enviado em 30/08/2014
- Avaliado em 10/10/2014

QUE CARA TEM A PAISAGEM? UMA INVESTIGAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA CRÍTICA

Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Graduanda em Geografia – UEG

Resumo: O respectivo trabalho tem por objetivo investigar como é vista a categoria paisagem em duas escolas escolhidas do município de Formosa Goiás. Para isso foi necessário pesquisa bibliográfica que tratou principalmente da evolução desse conceito na Geografia, posteriormente pesquisa a campo envolvendo professores e alunos com a aplicação do questionário. A perspectiva é apresentar nessa pesquisa se a categoria paisagem tem sido trabalhada nos conteúdos, e se dessa forma os alunos tem uma concepção crítica e ampla sobre a mesma, mas descobrimos que o ensino de Geografia ainda se encontra defasado em alguns sentidos

Palavras-chave: paisagem, geografia, educação.

Abstract: Its work aims to investigate the approach to landscape category in two selected schools in the municipality of Formosa Goiás. This required literature that dealt mainly with the evolution of this concept in geography, then the research field involving teachers and students. The questionnaire. The perspective presented in this research is the landscape category has been crafted in the contents, and if so students have a critical and broad conception of the same, but we found that the teaching of Geography is still lagging in some senses.

Keywords: landscape, geography, education.

Introdução

A Geografia é uma disciplina que contribui bastante na vida dos sujeitos, e o professor deve utilizá-la de modo a fazer com que esses jovens se sintam parte integrante do espaço em que vivem, ou melhor, da paisagem em que se atuam.

A Geografia é, portanto uma ciência que permite o indivíduo pensar, refletir, atuar sobre o espaço geográfico, entendê-lo como um processo histórico e de diferentes características. Na verdade é de acordo com as intencionalidades dos sujeitos que se constrói o espaço. Não é a toa que estamos falando de espaço, pois é importante entender que essa categoria é basilar para a ciência geográfica, e o mesmo pode ser lido pelas demais categorias, inclusive a paisagem.

É interessante salientar ainda que o motivo que levou a realização desse artigo assenta basicamente no intuito de desenvolver mais um trabalho significativo na disciplina de Estágio Supervisionado, que na verdade além de criar mais afinidade com as turmas com que estamos trabalhando, também cunha em uma pesquisa que revela como está a concepção desses sujeitos dentro de uma perspectiva crítica reflexiva da categoria paisagem na Geografia.

A categoria paisagem é uma importante ferramenta para realização da leitura e apropriação de aprendizagem no ensino de geografia. Claramente que é importante que esses alunos saiam da escola sabendo ler, reconhecer, valores, práticas, e cultura que estão imbricados na paisagem. Afinal cumprir com esse objetivo é está (re)significando a paisagem, categoria esta que já ficou tão de escanteio ao dar ênfase nos conceitos de região espaço, lugar e território.

Portanto, para consolidar a pesquisa, foi necessário, ir a campo em dois colégios que estão localizados no perímetro urbano do município de Formosa Goiás, sendo eles o Colégio Estadual

Hugo Lobo, no 2º ano, turma “E”, do turno vespertino, contendo 22 alunos e no Colégio Estadual Helena Nasser no 1º ano, turma “A”, do turno matutino, com 13 alunos.

No Colégio Estadual Hugo Lobo, os alunos são de classe média baixa e alta, e no Colégio Estadual Helena Nasser são alunos provenientes de classe baixa. Ambas as turmas do Ensino Médio, são compostas de pré-adolescentes e adolescentes na faixa de 15 a 18 anos. Dessa forma, foi aplicado o questionário para que esses sujeitos (alunos e também professores da disciplina Geografia) pudessem responder questões basilares tais como, o conceito e entendimento de paisagem e exemplos da mesma.

O Colégio Estadual Helena Nasser foi fundado em 1990, funciona em uma casa situada na Rua 18, quadra 59, lote 1, do Jardim Bela Vista e como coloca o FUNDEB, atende 408 alunos de 5 comunidades sendo elas o Parque Vila Verde, Parque União, Parque da Colina, Padre José e o Jardim Bela Vista. É um colégio com estrutura pequena e percebe-se que a qualidade do ensino é relativamente baixa. A pesquisa foi realizada somente em uma turma do colégio, da mesma forma que com o Colégio Estadual Hugo Lobo.

Diferentemente do Colégio Estadual Helena Nasser, o Colégio Hugo Lobo foi fundado em 1960, hoje conta com um maior espaço e boa estrutura, está situado na Avenida Valeriano de Castro, nº 704, Centro. A clientela atendida são alunos principalmente da zona central de Formosa e alguns outros de bairros mais distantes, a escola ainda recebe alunos proveniente do meio rural. Atualmente o colégio possui 1055 alunos de acordo com os dados do FUNDEB, ou seja, uma gama bem maior se comparado que a do primeiro colégio, aproximadamente 2,6 vezes mais alunos.

Antes de apresentar os dados, e análises obtidos na pesquisa é crucial entender a paisagem, sua evolução, as correntes que a utilizaram, e como utilizaram, até seu contexto atual na Geografia Crítica. O estudo da paisagem na ciência geográfica não é recente, remonta ainda de estudiosos como Humboldt e outros naturalistas românticos. Estes geógrafos associaram “a paisagem, a porções do espaço relativamente amplas que se destacavam visualmente por possuírem características físicas e culturais suficientemente homogêneas para assumirem uma individualidade” (HOLZER, 1999, p.151, apud CASTRO, 2014, p. 02). Nessa perspectiva, o conceito paisagem podia receber um sentido natural ou humano dentro da Geografia.

Esses importantes autores da Geografia como Alexander Von Humboldt, Carl Ritter e Friedrich Ratzel utilizaram o conceito de paisagem nos seus estudos, período em que ficou conhecido como da Geografia Clássica. É cabível ainda afirmar que a paisagem nos séculos XX era ligada a uma corrente positivista que considerava a mesma como sendo uma categoria estática.

Paisagens são, em quase todas as abordagens dos séculos XIX e XX, entidades espaciais que dependem da história econômica, cultural e ideológica de cada grupo regional e de cada sociedade e, são compreendidas como portadoras de funções sociais, não são produtos, mas processos de conferir ao espaço significados ideológicos ou finalidades sociais com base nos padrões econômicos, políticos e culturais vigentes (SCHIER, 2003 p. 82).

A partir do século XX a paisagem foi aos poucos perdendo espaço ressuscitando somente com a Nova Geografia Cultural, dessa forma a discussão sobre paisagem “passou a ser revestida de novos conteúdos, devido a ampliação dos horizontes explicativos da disciplina com a incorporação de noções como percepção, representação, imaginário e simbolismo” (CASTRO, 2002 apud CASTRO, 2014, p. 02) “A paisagem cultural seria justamente a inserção das atividades do homem agindo sobre as paisagens naturais” (SOBRINHO, 2010, p. 144)

Em relação ao termo paisagem, ela tomou um entendimento em diferentes países. Na Alemanha o conceito paisagem é o mais antigo, chamada de "*Landschaft*"

que de acordo com Holzer se refere a uma associação entre sítio e os seus habitantes, ou se preferirmos, de uma associação morfológica e cultural. Talvez tenha surgido de "*Land schaffen*", ou seja, criar a terra, produzir a terra. Esta palavra transmutada em "*Landscape*" chegou a geografia norte-americana pelas mãos de Sauer que, cuidadosamente, enfatizava que seu sentido continua sendo o mesmo: o de formatar (*land shape*) a terra, implicando numa associação das formas físicas e culturais. (1999, p.152 apud CASTRO, 2014, p. 02)

Na Geografia Física a paisagem passou a ser vista como o ecossistema, ou seja, voltado respectivamente a uma perspectiva biológica do que geográfica, pois seu idealizador Odum, era biólogo e via no ecossistema uma grande necessidade de está sendo incorporado o desenvolvimento sustentável, como se sabe este não se realiza sem a ação humana, por isso fica claro que a Geografia Física "precisa do elemento humano, sem o qual não teria uma significação uma vez que o próprio pesquisador é um agente cultural". (SCHIER, 2003, p 84.).

Ainda hoje, prevalece essa dicotomia entre Geografia Humana e Geografia Física dentro da própria categoria paisagem. Enquanto a primeira está vinculada a interpretação e a cultura, a última aos aspectos do ecossistema, dessa forma acaba tendo uma paisagem cultural e outra física.

já dizia "a paisagem não é a simples adição de elementos geográficos disparatados. É uma determinada porção do espaço, resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável em perpetua evolução (BRETTAND, p. 02, 1971 apud SCHIER 2003, p. 80).

Carl Sauer, vê a paisagem em dois aspectos sendo estes naturais e sociais, mas num ponto de vista morfológico. "O estudo da paisagem deveria se restringir às formas, aos aspectos visíveis, excluindo os fatos não materiais da atividade humana. (GOMES, 1996 apud CASTRO 2014, p 04.). Contudo esse ponto de vista de Sauer recebeu uma crítica, pois ao seguir uma linha positivista entende a paisagem através e somente pelo que se pode ver concretamente.

De acordo com Schier (2003), a partir da década de 1970, houve uma contra resposta a essa perspectiva positivista e neopositivista. Cosgrove ao contrario de Sauer não faz uso da perspectiva positivista e segundo Castro (2014), a paisagem é entendida através da cultura associada ao poder que se faz nela. Portanto este segue uma perspectiva simbolicamente mais crítica. A Geografia Crítica entra em cena, se destacando Cosgrove, que ligou a paisagem a cultura, ou seja, aspectos também imateriais, um lugar simbólico.

Mas finalmente falamos na paisagem de acordo com Milton Santos que faz evoluir ainda mais esse conceito na Geografia, pois para ele a paisagem está ligada tanto ao passado como o presente, nessa circunstancia a mesma revela a dinâmica que se sucede. "A paisagem é história congelada, mas participa da história viva. São suas formas que realizam, no espaço, as funções sociais" (SANTOS, 2002, p. 107, apud CASTRO, 2014, p. 06). Milton Santos diferencia espaço de paisagem, dizendo que o espaço somente vem a tratar do presente e não do momento passado.

Portanto as inúmeras paisagens se dão pela intencionalidade dos sujeitos, por não ser estática, cabe destacar a importância da " preservação das lembranças do passado e a conservação das paisagens" (SCHIER, 2003, p. 81). Todas as paisagens refletem também transformações temporais e conservam testemunhos de tempos passados.

A paisagem nada tem de fixo, de imóvel. Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança, a economia, as relações sociais e políticas também mudam, em ritmos e intensidades variados. A mesma coisa acontece em relação ao espaço e a paisagem que se transforma para se adaptar as novas necessidades da sociedade (SANTOS, 2012, p. 54).

A visão é um dos principais sentidos para a observação da paisagem, porem não é o único. É por meio dos sentidos que criamos relações de afetividade com a paisagem.

Claramente que quando falamos em paisagem não diz respeito somente a coisas, mas sim envolvem cores, movimentos, odores etc. em relação a todo esse aparato é que cabe ainda mencionar que cada indivíduo toma para si a sua própria paisagem, ou seja, todos acabam por criar uma paisagem diferente daquilo que vê que experimenta. Essa mesma paisagem está submetida a mudanças muitas vezes realizada pelo ator que participa que interage a essa paisagem. “A paisagem ganha novas cores e matizes, novos elementos e é reproduzida de acordo com as necessidades humanas”. (CARLOS, 1999, p. 39).

Procedimentos Metodológicos

Foi necessario expor a evolução do conceito paisagem utilizando a concepção de importantes autores nessa pesquisa, tais como as contribuições de Castro (2014), Schier (2003), Santos (2012) como sendo os principais, pesquisa de campo e questionários.

Resultados e discussões

Posterior a essa abordagem sobre a categoria paisagem fica mais claro a análise que será apresentada nessa parte do trabalho. Como dito anteriormente foram realizados questionários no Colégio Estadual Helena Nasser com alunos de uma sala composta geralmente por 15 do 1º ano “A”, mas no dia da aplicação do questionário para analisar o conhecimento dos mesmos sobre a categoria de análise da geografia, a paisagem, apenas 13 alunos estavam em sala. Destes apenas 5 participaram realmente da pesquisa.

No Colégio Estadual Hugo Lobo é uma turma de 30 alunos do 2º ano “E” mas que estavam na sala e participaram da pesquisa foram somente 22, resultando numa amostragem que contou com 27 alunos e 2 professores, sendo que a professora do Colégio Helena Nasser é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, e a professora do Colégio Hugo Lobo em Geografia pela mesma instituição. No questionário continham 04 questões sobre conceito, entendimento, exemplos e finalmente o desenhar de uma paisagem.

Antes de falar sobre as respostas obtidas no questionário, é importante ressaltar que observamos que os alunos principalmente, utilizaram das três correntes para responder o questionário. Portanto aqui será feita uma apresentação dos resultados, levando em consideração cada pergunta do respectivo questionário.

Em relação a primeira pergunta desse questionário, no Colégio Estadual Helena Nasser, dos 05 alunos do 1º ano “A”, 01 respondeu que a paisagem era apenas os aspectos naturais do meio, assim como florestas, rios e lagos, 02 alunos colocou que era “*aquilo que vemos de bonito*”, e 01 aluno respondeu como sendo a paisagem, “*um lugar bonito e muitas vezes um patrimônio histórico*”. Apenas um aluno considerou a paisagem como tudo aquilo que vemos e que sentimos. Nessa primeira questão conclui-se afinal que a Geografia Clássica ou tradicional prevalece lembrando que um dos alunos aborda numa perspectiva tradicional ao referir se ao lugar bonito, mas também na perspectiva cultural ao salientar que trata também de patrimônio histórico. Contudo teve 01 aluno

da escola que aproxima da Geografia Crítica ao conceituar paisagem como tudo que vemos e sentimos.

Na segunda questão que tratou de exemplos de paisagem 04 alunos responderam que poderia ser as florestas rios, a cachoeira do Itiquira, ou seja, quase que a mesma resposta da primeira, envolvendo basicamente os aspectos físicos do meio, ligado a Geografia Tradicional. Infelizmente teve somente 1 aluno que deu exemplos de aspectos naturais e sociais, utilizando essas palavras *“também é aquilo construído pelo homem, assim como casas, ruas, carros”*. Na terceira questão que pedia para eles conceituar o que era paisagem, 02 alunos da turma colocaram que a paisagem são todos os elementos naturais, ou seja, retorna a Geografia Tradicional ou Clássica e 03 alunos não souberam responder. Finalmente na última questão os alunos precisariam desenhar o que seria paisagem para eles. Os 05 alunos interpretaram paisagem como sendo somente aspectos físicos que mais se destacam na natureza quais sejam cachoeiras, matas, árvores e flores.

Em relação a professora que ministra a disciplina, ela responde a primeira questão, abordando que a paisagem seria *“os elementos em um determinado local”*, e como exemplo a mesma coloca tanto *“a estrutura geológica, relevo e hidrografia”*. No momento de conceituar o que era a paisagem, sua resposta foi ainda mais confusa, pois disse que seria *“os elementos que formam os domínios de todos elementos presentes em determinado local”*. A questão mais coerente foi a última em que ela desenha uma árvore ao lado de uma casa, indicando a combinação do físico com o social. Todavia, o que se pode concluir nessa primeira investigação é que o entendimento de paisagem tanto dos alunos do 1º ano “A” como da própria professora é muito fraco, seguindo uma tendência ainda da Geografia Clássica, em que frisa principalmente os aspectos físicos, separados dos aspectos sociais.

No Colégio Estadual Hugo Lobo, foi um pouco diferente, pois dos 22 alunos questionados do 2º ano “E”, 19 deles responderam que a paisagem são os elementos naturais. A resposta mais freqüente foi *“A paisagem é o conjunto de elementos naturais, é muito lindo uma paisagem de flores”*, porem 02 alunos concluíram numa perspectiva tradicional e cultural, ou seja, com enfoque a natureza e as modificações que o homem realiza nela, exemplo é tida a resposta *“Paisagem é uma vista composta por elementos naturais ou feito pelo homem”* e 01 aluno conclui que a paisagem *“é um conjunto de elementos que formam diferentes locais, tornam os lugares diversificados, vários tipos de pessoas e elementos em um só local”* numa perspectiva da Geografia Crítica.

Na segunda questão sobre exemplos de paisagem, 12 alunos colocaram somente aspectos físicos, como exemplo observa-se a seguinte resposta *“Lagoa Feia, Salto do Itiquira, Poço Azul, Buraco das Araras”*, porem outros 08 alunos numa perspectiva cultural *“Duas crianças brincando debaixo de uma árvore e suas mães olhando elas são boa paisagem”*, e 02 alunos numa perspectiva crítica, pois afirmam sendo *“Lugares rurais, cidades, grandes centros urbanos”*.

Na terceira questão praticamente que os alunos repetiram a primeira questão, pois, dos 22 na classe, 13 deles colocaram a paisagem num ponto de vista da Geografia Tradicional, isso porque o conceito que mais aparece é *“Paisagem se conceituaria “elementos da natureza ou até mesmo obras de arte bem feitas”*. Ainda percebeu que 08 consideram como a *“Paisagem é uma vista composta por elementos da natureza ou criada pelo homem”*, numa corrente da Geografia Cultural e 01 aluno permaneceu na linha da Geografia Crítica abordando que a paisagem *“é um conjunto de elementos que formam diferentes locais, tornam os lugares diversificados, vários tipos de pessoas e elementos em um só local”*.

Na quarta e ultima questão 16 alunos desenharam somente aspectos naturais, tais como praia, flores, cachoeiras, árvores, numa valorização a corrente da Geografia Tradicional, 05 alunos ainda colocam pessoas e objetos trabalhados pelo homem, numa perspectiva da Geografia Cultural e 01 aluno faz um desenho onde a paisagem aparenta não serem somente aspectos físicos ou coisas disparatadas ali naquele meio, é uma representação de paisagem que aparenta está em constante movimento, que aparenta ter cheiro e cores.

Em relação ao professor, o mesmo demonstrou compreender a paisagem no seu sentido mais amplo em todo o questionário, ou seja, envolvendo todos os aspectos desde aos físicos e sociais e fundamentalmente sentidos, isso quer dizer que sua visão não se dá separadamente, como ocorreu com o primeiro caso já abordado.

Pode se concluir que o Colégio Estadual Helena Nasser, tem uma compreensão de paisagem relativamente mais pobre sendo ainda numa perspectiva da Geografia Clássica, extremamente positivista. Enquanto o Colégio Estadual Hugo Lobo demonstra ter uma apreensão um pouco desvinculada da Geografia Tradicional, partindo para a cultural e muito minimamente para a Crítica.

Um dos motivos que responde o porquê de tantos problemas no conceituar paisagem por esses sujeitos do Colégio Estadual Helena Nasser corresponde ao fato de o ensino que é oferecido ser relativamente precário e respectivamente tradicionalista que pouco ou nada contribui para uma Geografia Crítica Reflexiva.

Geralmente quando perguntamos sobre o conceito de paisagem na maioria das vezes o indivíduo já associa aos aspectos físicos, ou melhor, a natureza. No Colégio Estadual Hugo Lobo não aconteceu isso em sua totalidade, pois afinal alguns alunos conseguiram entender a paisagem sendo tanto os aspectos físicos como os sociais conjuntamente, embora ainda tenha prevalecido a paisagem na Geografia Tradicional. Contudo o problema se intensifica em ambas as escolas quando vão desenhar, que acabam enfatizando os aspectos físicos, tais como rios, cachoeiras, praias, ou seja, os alunos ainda dão mais valor a tudo que seja belo, principalmente aos que sejam de aspectos físicos para representar essa natureza, é aí que acabam se esquecendo de inserir-se como elemento dessa paisagem, esquecem da própria paisagem que vivem, que atuam.

Considerações finais

Essa pesquisa cumpriu com o objetivo de apresentar a concepção dos alunos em relação a categoria paisagem. Ainda é importante abordar que ambos os alunos, tanto do Colégio Estadual Helena Nasser como do Colégio Estadual Hugo Lobo utilizaram em sua grande maioria de duas ou das três correntes: Geografia Tradicional, Geografia Cultural e Geografia Crítica para responder o questionário. Somente um aluno do Colégio Hugo Lobo que realmente vislumbrou somente de uma corrente, sendo esta a crítica em seu questionário.

A paisagem no Colégio Helena Nasser é entendida quase que em sua totalidade de maneira errônea, pois os sujeitos (alunos e professores) não conseguem vê-la em seu sentido mais amplo, percebeu-se afinal que o entendimento que eles têm sobre essa categoria de análise é a partir do senso comum ou ainda a partir de concepções que fazem ressurgir como era considerada a paisagem na Geografia Clássica ou Tradicional ainda.

No Colégio Estadual Hugo Lobo, a concepção de categoria paisagem está também ligada a uma perspectiva da Geografia Tradicional, mas renascendo aí a Geografia Cultural e Crítica. Conclui-se que a paisagem é muito vislumbrada ainda somente em seus aspectos físicos principalmente quando se trata na representação dessa categoria. Portanto é imprescindível que o professor venha a trabalhar/explorar de conceitos como paisagem nos seus conteúdos para enfim facilitar na própria aquisição dos conhecimentos por esses alunos, como sanar esse problema do pouco entendimento das categorias da Geografia, enterrando juntamente a Geografia Tradicional, produzindo com eles uma Geografia Crítica que permite esses sujeitos tornar seres capazes de atuar em seu meio.

Referências

- CASTRO, Demian Garcia. Significados do conceito de paisagem: um debate através da epistemologia da Geografia. UERJ, p. 07, 2014.
- SCHIER, Raul Alfredo. Trajetórias do conceito de paisagem na geografia. Curitiba, nº 7, p. 79-85, editora, UFPR, 2003.
- SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 6ª edição, São Paulo: Editora da USP, 2012.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. A cidade. 4ª edição, São Paulo. Editora Contexto, 1999.
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar>
- SOBRINHO, José Falcão. A paisagem na ciência geográfica. Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA. Sobral, Brasil. Revista Homem, Espaço e Tempo Março/2010.

Enviado em 30/08/2014

Avaliado em 10/10/2014

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PROPOSTA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: AFINAL, QUE TIPO DE ALUNO SE PRETENDE FORMAR?

Cássia Betânia Rodrigues dos Santos
Graduanda em Geografia – UEG

Resumo

Este trabalho busca analisar os pontos positivos e negativos do PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, ponderando sua contribuição e importância no decorrer da pesquisa, para isso tende a afirmar qual está sendo seu papel para a formação da atual sociedade. Para isso foi necessário de pesquisa bibliográfica de autores relevantes como principalmente do PCNEM. Esta pesquisa é resultado das discussões em sala de aula da disciplina Didática do curso de Geografia, tendo como professora /doutora Francilane Eulália de Souza. É importante ressaltar ainda que foi de grande importância a realização da pesquisa pois assim tivemos a oportunidade de saber o que se passa e o que é proposto no PCNEM, fundamentalmente na parte que diz respeito a disciplina de Geografia.

Palavras – chaves: Escola, Geografia, PCNEM.

Abstract

This paper seeks to analyze the positives and negatives of PCNEM - National Curriculum Parameters of Secondary Education , pondering their contribution and importance during the research , for it tends to affirm that being his role in the formation of modern society . This required a literature of authors as relevant mainly PCNEM . This research is a result of discussions in the classroom discipline of Teaching Geography course , and as a teacher / doctor Francilane Eulália de Souza . It is also important to note that it was of great importance for the research so we had the opportunity to know what is happening and what is proposed in PCNEM, primarily in respect of the discipline of Geography .

Keywords: School, Geography , PCNEM .

Introdução

O objetivo neste artigo está na análise do papel desempenhado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais com enfoque do PCN do Ensino Médio, etapa final da educação básica. Nessa perspectiva, o PCNEM -Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio visa por uma educação efetivamente inovadora, isto é, que o ensino-aprendizagem não seja resumido em apenas descrições e acúmulos de informações, mas sim vinculado a criticidade e ao cotidiano dos estudantes.

Primeiramente cabe explicar que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio propõe uma didática em que os conhecimentos são pensados numa interdisciplinaridade. Mas será que realmente o que está escrito no PCNEM é possível de ser executado pelo corpo escolar dentro dos moldes a que insere a educação pública brasileira? E qual objetivo dessa real mudança?

No decorrer desse artigo destacamos que foi a partir da década de 1990, que iniciou mudanças significativas no campo educacional. Porém quanto à elaboração do PCNEM, este demorara, sendo elaborado e acessado somente a partir do ano 2000.

Muitos foram os motivos que desencadearam tais mudanças. Uma destas está na modernização e exigência de qualificação no mercado de trabalho. Dessa forma vemos o quão importante se faz a disciplina Geografia que está interligada aos três eixos: atualidade, trabalho e sociedade.

Mas a perspectiva em foco é de apresentarmos pontos de cunho positivo e negativo que foram observados no PCNEM, envolvendo basicamente a sua importância, contribuição e utilização deste no contexto escolar, numa análise claramente sucinta ao que está acontecendo na maioria das escolas públicas de nosso país.

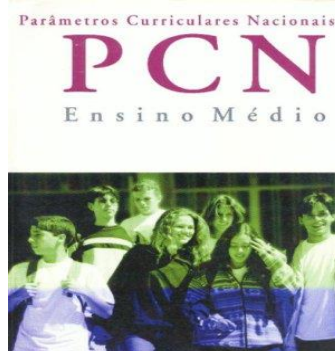
O PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio tem aproximadamente 13 anos, ou seja, foi somente em 2000 que o mesmo foi instrumentalizado e passou a ser acessível a todo o corpo escolar. Como qualquer outro documento, o PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio também está sujeito a críticas, para tanto, o objetivo deste trabalho é por em destaque tanto os pontos positivos, como respectivamente as falhas contidas no mesmo.

É a partir da década de 1990 que passa a almejar por mudanças na forma de realizar o processo de ensino – aprendizagem. Com a publicação do PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio no Brasil tal fato tornou se perceptível, havendo uma reforma considerável no setor educacional. Esta se daria devido às novas perspectivas do sistema capitalista, por essa razão é que se propunha a partir daí um novo Ensino Médio.

Na verdade o PCNEM configura-se como uma orientação para os professores no exercício de práticas pedagógicas para a formação de seres pensantes e auto-críticos. Inicialmente é importante afirmar que o ensino médio, na verdade, como etapa final da educação básica, tem por objetivo aprimorar, solidificar e organizar as informações já vistas no ensino fundamental.

O PCNEM avaliado pelo autor, encontra-se tanto on-line como na biblioteca da UEG, UnU de Formosa. Contendo dois exemplares, foi preferível trabalhar com o respectivo livro, tomado por empréstimo num período de 14 dias. O tipo de encadernação é em brochura, contendo 360 paginas, sendo que a parte de Geografia começa na pagina 306 terminando na página 316.

Figura 01: PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio



Fonte: <http://projetopaideia.wordpress.com/links-recomendados/documentos-oficiais/>
Acessado em: 25/09/2013

O PCNEM é dividido em quatro partes, cada qual apresentando uma subdivisão em capítulos específicos. Na primeira parte trata se das Bases Legais, contendo uma breve carta ao professor, uma apresentação que repercute no projeto de reforma do Ensino Médio, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A segunda, terceira e quarta parte, fazem um tratamento específico de cada

área, começando primeiramente por Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, depois Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e finalmente Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Este trabalho foi desenvolvido com base nos diálogos em sala, dos textos orientados pela professora da disciplina e respectivamente pelo próprio levantamento bibliográfico dos respectivos autores.

Procedimentos metodológicos

Alem de referencial teórico embasado em autores importantes, foi também necessário primeiramente a análise do PCNEM e de debates em sala de aula com colegas e professor.

Resultados e discussões

Nesta parte do trabalho serão enumerados alguns dos pontos que se destacaram como positivo e negativo, tomando como base a análise feita no PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

É notório que no PCNEM, onde aborda a parte de Geografia propõe um ensino inovador, que adentre a realidade vivida, deixando a mercê a própria realidade do aluno, que muitas das vezes está distante dessa atual modernidade. Claro que esse processo de ensinar e aprender depende muito da formação do professor, condições de trabalho, material didático disponível entre outros.

Porém, infelizmente as diferenças políticas, econômicas e sociais não foram e não estão sendo consideradas, por isso que quem não acompanha, ou não tem condições de se firmar no caminho da educação atual consequentemente fica a margem da economia, permanecendo na classe mais baixa, desligada da realidade.

A partir dessa posição, os PCNEM revelam maior preocupação com a inserção do jovem no mercado de trabalho do que com a crise de identidade que a juventude atual experimenta num mundo em que as possibilidades de futuro são difusas ou pouco promissoras, e de questionamento em relação ao modelo de sociedade em que nos inserimos. (BELTRÃO SPOSITO, SAVÉRIO SPOSITO, s/a, p. 319 – 320).

Por isso é cabível afirmar que a questão do currículo dos PCNEM está fragilizada, em razão de não considerar as diferenças das classes sociais. Como ponto negativo percebe-se também que os PCNEM não foram realizados com debates, participação dos professores que na verdade são importantíssimos, pois, estes que mediam o conhecimento em questão. Ainda é imprescindível afirmar que outra falha é o fato de não ter uma versão atualizada do referido PCNEM. Nesse sentido acaba que perdendo com o passar do tempo o real objetivo, isso em decorrência da realidade ser muito dinâmica, estando sempre em transformação.

Contudo muitos são os pontos positivos que podem ser abordados, incluindo já nessa retórica somente o simples fato de coexistir um documento que propõe uma identidade para educação nos anos finais. De conter ainda a LDB, Base Legal, que regulamenta as atividades exercidas pelo professor. Outro ponto positivo do PCNEM está na explicitação do porque ensinar a Geografia e em como aplicá-la na vida diária. Nesse sentido é colocado em pauta o conceito das categorias, enfatizando respectivamente o espaço, lugar e a paisagem. E finalmente em não conter Temas transversais que direcionam assuntos específicos como acontece no PCN de Geografia do Ensino Fundamental, mas sim está engajado numa proposta interdisciplinar para o tratamento de vários contextos;

Portanto, o objetivo da Geografia do Ensino Médio nos Parâmetros Curriculares é o construto do indivíduo como cidadão autônomo e atuante na sociedade, pois como aborda Callai (1999, p. 55):

A Geografia não pode ser uma coisa alheia, distante, desligada da realidade. Não pode ser um amontoado de assuntos, ou lugares (partes do espaço), onde os temas são soltos, sempre defasados ou de difícil (e muitas vezes inacessível) compreensão pelos alunos. Não pode ser feita apenas de descrições de lugares distantes ou de fragmentos do espaço.

Nesse panorama é essencial descrever que a Geografia trata diretamente de habilidades nos setores informacionais e sociais, por isso cabe ao corpo escolar fazer dessa disciplina, ferramenta essencial na transmissão desse conhecimento interligado a tecnologia. Libâneo (1998, p. 40 *apud* CAVALCANTI 2002, p. 83) afirma o seguinte:

Os professores não podem mais ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o telefone, fax, que são veículos de informação, de comunicação de aprendizagem, de lazer, porque há tempos o professor e os livros didáticos deixaram de serem as únicas fontes do conhecimento. Ou seja, professores, alunos, pais, todos precisamos aprender a ler, sons, imagens, movimentos e a lidar com eles.

Para tanto, é ainda observado como ponto positivo no PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, uma parte que destaca o desenvolvimento de competências e habilidades aos referidos alunos. Assim deixa explícita a base do que deve ser trabalhado no Ensino Médio.

É importante entendermos que os PCNs são orientações curriculares propostas pelo MEC aos professores. Entretanto, tais orientações são apenas caminhos que podem ser aperfeiçoados de acordo com a realidade dos alunos. Nas considerações expressas no PCN, aborda o seguinte:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1997, p. 13)

O PCN tem por objetivo fazer com que a educação seja padronizada de modo que todos recebam um ensino equivalente. Entretanto, por ser o Brasil um país realmente extenso e de uma rica diversidade cultural, o professor deve se preocupar em proporcionar práticas pedagógicas conforme as experiências locais dos alunos.

Entre as décadas de 1980 e 1990 um novo sistema de trabalho promoveu mudanças na educação que iriam ocasionar na formulação dos PCN. Trabalho e educação, portanto, passaram a caminhar juntos. No Brasil, foi somente na década de 1990 que começou a incorporar o que chamamos de “educação para todos” na formulação de propostas curriculares que levaria a um ensino universal, tal que proporcionaria o preparo de trabalhadores aptos a sustentarem o capitalismo. Zanlorense (s/a, p.15) afirma que “as reformas educacionais atendem as exigências da sociedade capitalista para alcançar o desenvolvimento desejado e o Brasil inicia sua inserção no mundo globalizado.”

Algumas décadas atrás, e até mesmos nos dias atuais, percebe-se resquícios de um ensino ainda tradicionalista (de memorização), muitas vezes sem sentido e sem coerência ao aluno, respectivamente na disciplina de Geografia, composta de vasto conteúdo, mas pouco apreciado/aproveitado corretamente pelos professores e alunos.

Dessa forma, além da não aquisição dos saberes, o aluno tende a cansar da matéria, tomando uma concepção enfática e odiosa dos conteúdos abarcados. É aí que a pessoa tende a ficar desligada e pouco envolvida na sala de aula e consequentemente na sociedade. Daí que resulta numa Geografia sem função, pois ela perde seu papel principal que é o de fazer pensar a relação homem-homem e homem-meio.

Ao cogitar sobre o Ensino Médio, o PCN, deixa explícito que as mudanças providas foram devido às exigências do mundo contemporâneo. Formar pessoas aptas ao domínio técnico informacional passaria a ser o objetivo das escolas.

Afinal muitos foram os pontos positivos, pois antes mesmo dessa redefinição de ensino e propriamente do ensino de Geografia, era feito na verdade uma educação fragmentária e memorativa, sendo a Geografia mais uma entre as demais disciplinas meramente descritivas.

Contudo, o esforço de estabelecer uma nova unidade de ensino de Geografia não está na preocupação de construir um cidadão atuante, mas sim no interesse promíscuo de atender ao sistema capitalista, que no século XXI é movido pelo conhecimento que proporciona novas técnicas e transformações no espaço. Esse mesmo sistema, apoiado na crueldade e na tentativa de se permanecer resistente e dominante, faz com que essa educação de qualidade seja de “poucos”. Portanto, boa parte do que se tem escrito acaba ficando somente no papel, principalmente em países que ainda estão na margem das grandes potências mundiais em relação ao setor educacional. Isso acontece em decorrência da má formação de professores e da falta de estrutura das escolas.

Considerações Finais

É imprescindível afirmar que os PCNs são de fundamental relevância para o processo de ensino aprendizagem, embora coexistindo suas fragilidades, tem-se pontos realmente importantes pensando tanto na perspectiva de professor como de aluno.

Diante da abordagem apresentada, conclui-se que o ensino atual tem como objetivo maior instrumentalizar as pessoas para esse sistema a que vivemos. Essas mudanças na educação direta ou indiretamente subordina o sujeito à lógica do capital. Caso o mesmo não se aproprie desta educação muitas vezes maquiada, desencadeia na verdade numa total marginalização e miséria do pessoal.

Em nenhum momento da história a educação foi ofertada igualmente a todos, não é e nunca será a intenção do sistema capitalista, pois quem detém o conhecimento, detém o poder. Por isso a educação será sempre destinada e controlada por aqueles detentores de capital para a prevalência deste sistema composto e alimentado pelas diferenças nas classes sociais.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio/ Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. 360 p. : il.
- CALLAI, H. C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. . In _____. CASTROGIOVANNI, A. C. et al. Geografia em sala de aula práticas e reflexões. Porto Alegre: Ed. da Universidade. 129 -132. Rio Grande do Sul: Ed. da Universidade. 1999. P. 55 – 60.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e Práticas de Ensino. Alternativa, Goiânia, 2002.

PROJETO PAIDEIA. Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio. Disponível em: <<http://projetopaideia.wordpress.com/links-recomendados/documentos-oficiais/>>. Acessado em: 05/10/1993

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; SPOSITO, Eliseu Savério. Geografia. s/a. p. 314 – 342.

ZANLORENSE, Maria Josélia. Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil. S/A. Disponível

em:<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/.doc.>
Acessado em: 05/10/2012.

Enviado em 30/08/2014

Avaliado em 10/10/2014

AS DIFERENTES “CHAPEUZINHOS” NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Carolina Siomionki Gramajo²⁹

Patrícia Moura Pinho³⁰

Resumo

Este trabalho foi realizado em uma escola da rede municipal de Jaguarão, numa turma de Pré-escola, com alunos de três a quatro anos, objetivando a valorização da linguagem e da literatura como interação com o mundo das letras e da escrita. A literatura foi utilizada para aprender e recrear, procurou-se realizar atividades que despertassem a curiosidade pela cultura escrita através do conto da Chapeuzinho Vermelho e suas releituras. Durante a prática, notou-se a motivação e o entusiasmo dos alunos ao trabalharem as letras e os textos, e a importância de considerá-los ativos na construção de conhecimentos e saberes, para com isto compreender como aprendem a falar, a ler e a escrever. Constatou-se que todos, de uma forma ou de outra, haviam despertado para novas descobertas, recordavam das atividades anteriores, mostrando que estavam inseridos no fio condutor do projeto didático desenvolvido e, com isso, demonstravam outros aprendizados.

Palavras-chave: Cultura escrita. Literatura. Educação Infantil.

Abstract

This work was carried in a municipal school of Jaguarão, in a class of Pre-school, with students from three to four years old. Aiming to the appreciation of language and literature as interaction with the world of the letters and the writing. The literature was used to learn and recreate, we tried to make activities that awaken curiosity by the writing culture through the tale of Little Red Riding Hood and her relectures. During the practice, we observed the motivation and the enthusiasm of the students to work the letters and texts, and the importance to consider them actives in the construction of the knowledge and learning, towards this understanding as they learn to speak, read and write. It appeared that all, in one way or another, had awakened to new discoveries, reminding of previous activities, showing that they were inserted in the guiding principle of the educational project developed and, in this way, showing other learnings.

Keywords: Written culture. Literature. Childhood Education.

Introdução

Este trabalho surgiu a partir de atividades realizadas durante a Prática Docente em Educação Infantil, na qual desenvolvi atividades baseadas no fio condutor “Aprendendo com as diferentes “Chapeuzinhos”, no qual busquei através de diferentes obras literárias apresentar aos alunos as diversas versões existentes sobre a história de Chapeuzinho Vermelho. Baseando-me nesta obra, propus atividades de letramento em uma escola da rede municipal de Jaguarão/RS, em uma turma de Pré-escola, com alunos de três a quatro anos, objetivando a valorização de todas as manifestações realizadas pelas crianças; a organização de espaços que estimulem e estructurem experiências corporais, afetivas, sociais e das linguagens do aluno e, principalmente, a valorização, desde o início da Educação Básica, da linguagem escrita como interação com o mundo das letras e a formação da criança leitora e escritora, estimulando sua imaginação e sua autonomia com a escrita.

²⁹ Graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão/RS.

³⁰ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora adjunta do curso de Pedagogia. UNIPAMPA/Campus Jaguarão/RS.

Partindo do fato de que as crianças nessa faixa etária já possuem uma bagagem bem maior de palavras, as histórias infantis são de grande interesse das crianças, pois através dessas podem aprimorar seu contato com as letras e explorar a sonoridade das palavras e ampliar o seu vocabulário. Analisando este fator, resolvi usar os clássicos literários e suas releituras para trazer esse mundo da leitura e da escrita para dentro da sala de aula, utilizando livros atrativos, que divirtam e estimulem o desejo de ouvir a história e de interagir com o conto.

Analisando a literatura como um agente transformador, pois é através dela que podemos percorrer outros lugares, povos e culturas, através da literatura formamos cidadãos críticos que aprendem a observar o mundo e indagar suas necessidades e deveres. A escola deveria ser a base dessa transformação, mostrando para o aluno desde o início de sua educação básica que o acesso a leitura é fundamental para sua aprendizagem humana. Sendo possível também através da literatura mostrar para a criança o universo das letras e questioná-la sobre as possíveis histórias que pode existir nos livros. Também é importante que as crianças ouçam a leitura de histórias infantis, para desenvolver melhor seu aprendizado, sua percepção do mundo, sua capacidade de se expressar e de se comunicar com os outros.

A iniciação ao gosto pela literatura, se assim pode ser chamado, deveria ocorrer na Educação Infantil, período no qual a criança está descobrindo o mundo e suas maravilhas, está formando sua personalidade, descobrir a literatura e formar um sujeito com hábito e gosto pela leitura é fundamental. Nesta fase é necessário o contato direto com os livros, o manuseio, a leitura, a observação, a leitura das imagens e das palavras. É através do livro que a criança tem os primeiros contatos com o mundo das letras e da escrita.

Boa literatura é aquela que envolve a nossa sensibilidade corporal, espiritual e linguística. Nesse período de estágio, busquei mostrar aos alunos e aos seus familiares a importância do contato com a obra literária e como “é importantíssimo atentar para a seleção dos livros que serão apresentados às crianças: devem ter atrativos suficientes para despertar-lhes o desejo de ouvir a história e a curiosidade de interagir com aquele objeto chamado livro” (JUNQUEIRA, 2012, p. 44).

Metodologia

Para a realização deste trabalho, primeiramente, observei os aspectos da sala de aula e da escola no qual estes alunos estavam inseridos. Sendo este período, um período de observação participativa, sendo assim explicada por André (1995, p. 28) como aquela que “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Durante esta observação, também, planejei atividades para serem desenvolvidas no período de prática.

A análise dos dados será processual e qualitativa, pois partindo do contato direto com os alunos, realizando uma análise do processo como um todo, sem analisar somente os números que resultam, irei obter dados para analisar os relatos das produções escritas e orais dos mesmos. Ressalto a ideia de Bogdan e Biklen (1982, apud LÜDKE E ANDRÉ, 1986), para explicar essa análise:

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Procurei apresentar atividades que despertassem nos alunos o hábito da leitura, do manuseio dos livros, a curiosidade pelo mundo das letras e suas maravilhas e também desenvolvem dentro da sala de aula a importância do diálogo e da conversa para descobrirmos outros aprendizados e nos relacionar melhor com os colegas.

Resultados e discussão

Ao pensar em trabalhar o conto da Chapeuzinho Vermelho e suas releituras, fui em busca de livros e atividades que estimulassem a imaginação da criança, uma literatura que recreie e divirta, que faça com que o aluno pense e questione o ambiente a sua volta. E pude me surpreender com os resultados, além de evoluírem muito no contato com as letras e na oralidade entre os colegas. A cooperação que existia em sala de aula era o que mais me dava motivação, os alunos se interessaram pela temática proposta, ajudavam uns os outros quando necessário, faziam questionamentos e comparações utilizando os materiais pedagógicos.

Uma das primeiras propostas foi à utilização da Sacola Mágica³¹, que foi muito satisfatória, todos levaram o “Bolinha³²” para casa e adoraram sua companhia. Relataram-me que dormiram com ele, contaram histórias e brincaram com o ursinho de pelúcia. A família dos alunos respondeu bem à proposta de atividade e foi alcançado o objetivo de mostrar para as famílias a importância da literatura na educação infantil, como nos mostra o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

Deixar as crianças levarem um livro para casa, para ser lido junto com seus familiares, é um fato que deve ser considerado. As crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura. Compartilhar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando um sentido mais amplo para a leitura. (BRASIL, 1998, p. 135).

Procurei durante a prática de estágio valorizar a literatura para divertir e recrear, escolhendo livros que atraíssem o aluno e despertassem seus desejos para ouvir a história. O manuseio e a interação com o livro valorizam a formação de uma criança leitora e escritora e estimula sua imaginação e sua autonomia com a escrita.

Procurei apresentar atividades que explorassem a oralidade durante as aulas, compartilhando das ideias expressas no RCNEI:

Considerando-se que o contato com o maior número possível de situações comunicativas e expressivas resulta no desenvolvimento das capacidades lingüísticas das crianças, uma das tarefas da educação infantil é ampliar, integrar e ser continente da fala das crianças em contextos comunicativos para que ela se torne competente como falante. (BRASIL, 1998, p. 135)

Analisando o contexto da oralidade, durante os primeiros dias do estágio, notei algumas dificuldades em interagir com a turma, pois poucos dialogavam e se expressavam com espontaneidade, alguns alunos não conversavam, tanto com os colegas, quanto comigo, mesmo no momento que eram indagados. Porém, com o passar dos dias, pude notar que essa questão acontecia pela timidez de alguns alunos e pela presença de algo novo na sala de aula. No decorrer das primeiras semanas, eles foram se soltando e interagindo com mais facilidade, o que é justificado através da convivência com os alunos, que foi ficando maior e com outras relações e manifestações. Observei que “quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa” (BRASIL, 1998, p.121), e foi através das diárias rodinhas de conversa e das atividades propostas para os

³¹ Bolsa de tecido, onde os alunos levavam os livros para casa, interagindo assim com suas famílias e posteriormente relatando os acontecimentos para seus colegas.

³² Nome que os alunos escolheram para o mascote que fazia parte da Sacola Mágica, um urso de pelúcia que estava sempre junto aos livros.

alunos que pude notar o desenvolvimento na linguagem oral dos mesmos, a possibilidade de se comunicar, trocar ideias, pensamentos e intenções com os colegas e com a professora, ajudou muito no desenvolvimento comunicativo das crianças.

Nas últimas semanas de prática, pude observar o desenvolvimento dos alunos. Quando proposto que apresentassem suas experiências com a Sacola Mágica, relatavam o que fizeram com o mascote contavam a história do livro que seus pais haviam lhe contado em casa. Isso mostra que o diálogo constante em sala de aula, a música e a escuta de histórias propiciam o desenvolvimento da oralidade e, também,

A ampliação de suas capacidades de comunicação oral ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolve tanto a participação das crianças nas conversas cotidianas, em situações de escuta e canto de músicas, em brincadeiras etc., como a participação em situações mais formais de uso da linguagem, como aquelas que envolvem a leitura de textos diversos.(BRASIL, 1998 p. 127).

Na medida em que vivenciam experiências diversificadas trabalhando os diversos usos possíveis da linguagem oral, os alunos ampliam a capacidade de utilizar a fala da forma mais adequada em diferentes contextos.

A linguagem oral está inserida no dia a dia dos aprendizados das escolas de Educação Infantil, visto que todos que dela participam: crianças e adultos falam, se comunicam e expressam sentimentos e pensamentos (Fig.1). Partindo da análise de como é fundamental para as crianças o contato desde pequenos com o mundo das letras e da escrita, procurei contemplar tanto a noção de alfabetização como a de letramento, trazendo assim as ideias de Soares 2010, a qual define a existência de uma diferenciação entre sujeitos alfabetizados e sujeitos letrados, podendo este ser alfabetizado e não letrado, ou vice-versa; portanto, o letramento emerge como resultado da vivência das práticas sociais da leitura e da escrita, logo, o sujeito além de aprender a ler e escrever (codificar e decodificar a língua escrita) necessita fazer uso dessas habilidades em seus contextos de uso.

Durante a prática de estágio, notei a motivação e o entusiasmo dos alunos ao trabalharem as letras e os textos, e a importância de considerar os alunos ativos na construção de conhecimentos e saberes, para com isto compreender como eles aprendem a falar, a ler e a escrever. A utilização das letras móveis, a confecção de listas com diferentes temas (Fig. 2), entre outras atividades que estimulassem esse contato com o mundo das letras era a atração da manhã. Até mesmo quando eu ia escrever o nome dos alunos nos trabalhos realizados, eles pediam para escrever também.

Muitos não sabiam a relação das letras com o som, mas quando necessitavam fazer comparações com os crachás ou com o mural, conseguiam identificar a letra em questão. Surgiu assim a compreensão que para aprender a ler e a escrever é necessário um longo período com atividades práticas de leitura e escrita, levando em consideração o que as crianças pensam sobre a escrita antes mesmo de aprender a ler e a escrever. Isso ocorre porque “nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita” (BRASIL, 1998), seja nas ruas, através das placas e das propagandas, em suas casas, através do contato que os adultos têm com os livros, jornais e até mesmo a televisão. Considerando também o contexto social onde esta escola estava inserida, pois ao se tratar de uma zona central, a qual os alunos podem observar ao seu redor diferentes tipos de escritas, através das placas e letreiros presentes nos arredores da escola.

A partir do contato com as letras as crianças começam a elaborar hipóteses sobre o mundo da leitura e da escrita. Esta hipótese pode evoluir mais lentamente ou mais rapidamente, dependendo da importância que a leitura e a escrita tem no meio onde o sujeito está inserido, juntamente com a frequência e com a qualidade que esse objeto de conhecimento apresenta.

Quanto maior o acesso e o estímulo a mecanismos de escrita e leitura a criança tiver, maior será sua motivação e seu aprendizado referente a como se escreve e a como se lê.

Com o passar dos dias, pude notar o desenvolvimento deles quando trabalhadas as letras. A utilização do mural dos personagens³³ (Fig. 3) teve mais repercussão do que imaginava. Quando apresentadas as primeiras palavras, eles já realizaram algumas relações com seus nomes e com os nomes dos colegas, e com o passar das aulas esse reconhecimento foi aumentando. Sempre que um novo personagem era exposto no mural, realizava diferentes questionamentos com os alunos. Com os crachás em mãos, eles iam me contando quais colegas possuíam aquelas letras, quais as outras palavras que eles conheciam com aquele som, quais as outras palavras que se escrevia com aquela letra e assim sucessivamente. Usando os recursos presentes na sala de aula, as crianças podem relacionar novas descobertas aos conhecimentos já existentes em seu pensamento. Isso possibilita que os sujeitos modifiquem ou ampliem seus conhecimentos prévios por novas informações e realizem novas aprendizagens significativas.

Analisando os planejamentos durante a prática de estágio, percebo alguns objetivos previstos no RCNEI: a participação dos alunos em diferentes situações de comunicação oral, para a integração e a expressão dos desejos, das necessidades e dos sentimentos, narrando suas vivências; o interesse pela literatura; acostumar-se gradativamente com a escrita participando de situações nas quais é necessário o contato com livros, revistas, jornais e histórias em quadrinhos; reconhecimento da escrita de seu nome em diferentes situações do dia a dia escolar; vivenciar situações em que se faça necessária o contato com a leitura e a escrita (Fig.4); utilização da linguagem oral para dialogar, relatar e conversar sobre suas vivências, seus desejos, seus medos e suas curiosidades.

Conclusões

Após o término das práticas de estágio, pude analisar que as aprendizagens foram muito importantes para minha formação e, principalmente, para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, ao ver o desenvolvimento dos mesmos e o entusiasmo em descobrir o mundo da leitura e da escrita.

Com o passar dos dias e com o desenvolvimento das atividades propostas, notei que além das novas descobertas, pude contribuir para que os alunos desenvolvessem um gosto pelas histórias infantis. A cada relato da Sacola Mágica era uma surpresa, e um modo deles expressarem o prazer que sentiram em vivenciar o momento de leitura com seus familiares. O uso do crachá e do mural das Chapeuzinhos também só fez aumentar o olhar deles sobre a escrita, analisavam além de seus nomes, o nome dos colegas e dos personagens das histórias apresentadas.

Ao final, quando comecei a analisar os alunos, para observar quais teriam sido suas melhorias no aprendizado, constatei que todos, de uma forma ou de outra, haviam despertado para novas descobertas. Durante a prática os alunos recordavam das atividades anteriores, mostrando que estavam inseridos na temática do fio condutor, recordando, por diversas vezes, dos trabalhos já realizados e, com isso, observavam outros aprendizados.

³³ Mural no qual a cada nova história colocávamos os nomes dos personagens da história, realizando comparações e questionamento sobre as escritas das palavras.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CENTURIÓN, M (et. al.). *Jogos, Projetos e oficinas na Educação Infantil*. São Paulo: FTD, 2004.
- ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ____ (Orgs.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DPA&A, 2002, p. 11-24.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. KAERCHER, Gládis. CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Convivendo com crianças de 0 a 6 anos. In: RAPOPORT, Andrea. *O dia a dia na educação infantil*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Revista Pátio, n. 29, fevereiro de 2004.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Enviado em 30/08/2014

Avaliado em 10/10/2014

USO DE ESPÉCIES ORNAMENTAIS NAS AULAS PRÁTICAS DE ANATOMIA VEGETAL

Claudia Scareli-Santos³⁴
Pedro Henrique de Freitas³⁵
Thiago Ferreira da Silva³⁶

Resumo

O trabalho objetivou-se estudar características da epideme, seus anexos e a distribuição dos tecidos parenquimáticos das folhas de espécies ornamentais. A superfície foliar foi analisada mediante a utilização da técnica do esmalte e para a descrição anatômica foram realizados cortes transversais do material fresco, utilizando lâmina inoxidável, seguida de montagem do corte com água, em lâmina e lamínula e posteriormente observação em microscópio óptico. Tricomas tectores foram observados em *C. roseus*, *Tibouchina stenocarpa* sp e em *M. alicia*; em ambas superfícies. Folhas anfiestomáticas foram observadas em *C. roseus* e *H. rosa-sinensis*, as demais espécies são hipoestomáticas. Epiderme múltipla foi observada em *Vriesea* e *Agave* sp. A organização do mesófilo homogênea foi observada em *Tibouchina* sp, *Vriesea* sp e *Agave* sp, isobilateral em *P. bipinnatifolium*; todas as demais apresentaram organização dorsiventral. Não foram observadas ráfides e/ou drusas nas espécies amostradas.

Palavras-chave: Aprendizado; Epiderme; Mesófilo.

Abstract

The paper aimed studied features anatomy of epidermis, and the distribution of parenchyma of leaves ornamental plants species. The foliar surface was analyzed by the use of the enamel technique and for the anatomical description traverse cuts of the fresh material were accomplished, using stainless blade, following by assembly of the cut with water, in lamina and later observation in optical microscope. Trichomes were observed in *C. roseus*, *T. stenocarpa* and in *M. alicia*; all presented tector trichomes in both surfaces. Leaves anfiestomatics were observed in *C. roseus* and *H. rosa-sinensis*, the other species are hipostomatics. Multiple epidermis was observed in *Vriesea* sp and *Agave* sp. The organization homogeneous leaves were observed in *T. stenocarpa*, *Vriesea* sp and *Agave* sp, isobilateral in *P. bipinnatifolium*; all the others species presented dorsiventral organization; not observed clusters crystals.

Key words: Learning; Epidermis; Mesophyl.

Introdução

A cultura de espécies vegetais ornamentais vem apresentando uma crescente importância em nosso país e sem dúvida tende a se expandir além das áreas tradicionais de cultivo. Esta expansão permite considerar com entusiasmo o futuro das empresas que se ocupam de sua produção, racionalizando as técnicas através das possibilidades de progresso abertas pela pesquisa e experimentação.

As plantas ornamentais são conhecidas por seus valores estético, etnobotânico e econômico. Distinguem-se pelo florescimento, que dependendo da espécie pode ocorrer em várias estações do ano, pelo aspecto geral da planta, principalmente pela forma e colorido das folhas e

³⁴ Docente do curso de Biologia da Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína, TO

³⁵ Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí, GO.

³⁶ Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí, GO.

flores. São utilizadas para preencher os espaços externos como praças, jardins e interiores de residências e de estabelecimentos comerciais. Na maioria das cidades brasileiras não existe um padrão para ornamentação das áreas públicas, muitas vezes a escolha das espécies é devido ao porte, floração e adaptação ao nosso clima. Dentre as espécies utilizadas como ornamentais, encontramos espécies nativas como *Tabebuia obracea* ((Cham.) Standl.), *Tabebuia impetiginosa* (Mart. Ex DC. Standl) *Jacaranda decurrens* Cham. e *Tibouchina* spp, mas na maioria das vezes observamos várias espécies exóticas, muitas delas trazidas junto com os colonizadores do nosso país.

A literatura sobre plantas ornamentais é bastante ampla, principalmente sobre a questão comercial (KÄMPF & DAUDT, 1999; MARQUES & CAIXETA, 2002), controle de insetos predadores (CURE & CANTOR, 2003), estudos sobre a fisiologia (BOSA *et al.*, 2003; CAMARGO *et al.*, 2004), cultura de tecidos (STANCATO & SILVEIRA, 2006), papel ecológico (AGOSTINI & SAZIMA, 2003), fenologia (LORENZI, 1998). Quanto as questões morfológicas e anatômicas das plantas ornamentais existe um número restrito de publicações, entre elas destaca o trabalho de Silva *et al.* (2006) sobre a anatomia de treze espécies da família Orchidaceae, onde os autores constataram nas espécies perenes características xeromórficas, como cutícula espessa e estriada, folhas coriáceas ou suculentas, parênquima aquífero com espessamento em barras ou espiralados nas paredes entre outras, como estratégia para viver em ambientes ambiente de forte insolação, seca, altitude elevada, nebulosidade, baixas temperaturas, vento forte e solo, com deficiência nutricional.

Muitos aspectos anatômicos das plantas ornamentais não fazem parte das aulas práticas da disciplina anatomia vegetal, muitas vezes as universidades não possuem laminário permanente ou mesmo de um jardim experimental, esses fatos, juntamente com carência de informação científica, falta de materiais eficientes que aumentam a dificuldade dos alunos em aprender Botânica despertou as seguintes perguntas: Por que não utilizar as espécies ornamentais presente nos espaços escolares como modelos para as aulas práticas? Quais assuntos podem ser analisados visando tornar a disciplina mais agradável e motivadora aos discentes? No presente trabalho objetivamos estudar as características epidérmicas, seus anexos, bem como a distribuição dos tecidos parenquimáticos das espécies ornamentais da Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí e propor a utilização de espécies presentes no cotidiano como alternativas para as espécies comumente utilizadas nas aulas práticas reforçando o conteúdo teórico da disciplina anatomia vegetal.

Material e Métodos

Foram avaliadas folhas totalmente expandidas, de Monocotiledôneas e de Eudicotiledôneas, de 11 espécies vegetais distribuídas em 10 famílias: *Catharanthus roseus* (L.) G. Don (Araliaceae), *Tibouchina stenocarpa* (DC.) Cogn (Melastomataceae), *Hibiscus rosa-sinensis* L. (Malvaceae), *Pachira aquatica* Aubl. (Malvaceae), *Bougainvillea spectabilis* Willd. (Nyctaginaceae), *Duranta repens* L. (Verbenaceae), *Mussaenda alicia* Hort. (Rubiaceae), *Crinum procerum* Carey (Amarillidaceae), *Philodendron bipinnatifolium* Schott. (Araceae), *Vriesea* sp (Bromeliaceae) e *Agave* sp (Agavaceae).

Morfologia da epiderme das folhas

Para o estudo dos estômatos e tricomas foram coletadas folhas expandidas para a análise das superfícies adaxial e abaxial, foi utilizado a técnica do esmalte com modificações (SCARELI-SANTOS *et al.*, 2007), que consiste da aplicação de uma camada de esmalte incolor, após a completa secagem, a película formada sobre a superfície foi destacada, colocada sobre a lâmina de vidro e coberta com lamínula; as observações foram realizadas em microscópio óptico.

Anatomia das folhas

Folhas totalmente expandidas das espécies acima citadas foram coletadas no jardim do Centro de Ciências Agrárias e Biológicas, pertencente à Universidade Federal de Goiás, *Campus Jataí*. Todo o material foi fixado em FAA 70% por três dias e posteriormente transferidas para álcool etílico 70% (KRAUS & ARDUIN, 1997). Foram realizados cortes transversais do material, utilizando lâmina inoxidável, os cortes foram montando entre lâmina e lamínula utilizando água como meio de montagem, seguida de observação em microscópio óptico. Foram examinados a epiderme, número de camadas de células epidérmicas e os tipos de tecidos parenquimáticos e se apresentavam ou não cristais dos tipos ráfides e drusas.

Resultados e Discussão

Descrição Morfológica das espécies

Catharanthus roseus (L.) G. Don (Araliaceae)

Nome vulgar: boa-noite, vinca.

Características: Arbusto ornamental muito frequente nos jardins. Apresenta flores axilares de coloração róseo ou lilás, tem corola formando um tubo cilíndrico; a floração ocorre o ano todo. Seus frutos possuem dois folículos, com muitas sementes (PAIS *et al.*, 2000).

Pachira aquatica Aubl. (Malvaceae)

Nome vulgar: castanheiro-da-guiana, castanheiro-do-Maranhão, munguba, monguba,

Características: Apresenta hábito arbóreo, folhas digitadas, compostas por folíolos elípticos, coloração verde. As flores são grandes, com pétalas recurvadas e de coloração creme; o período de floração ocorre entre setembro e novembro. Apresenta estames numerosos e vermelhos. Fruto do tipo cápsula lenhosas de formato elíptico, com sulcos longitudinais definidos; apresentam coloração vermelho-ferrugem a mesma observada nas sementes.

Tibouchina stenocarpa (DC.) Cogn. (Bignoniaceae)

Nome vulgar: quaresmeira, quaresmeirinha.

Características: arbusto de textura herbácea, perene, ramificada, planta nativa do cerrado, apresenta folhas elípticas, tomentosas com três nervuras. As inflorescências eretas, curtas, com flores de cor roxa que ocorrem, preferencialmente, no verão e outono (LORENZI & SOUZA, 2000).

Hibiscus rosa-sinensis L. (Malvaceae)

Nome vulgar: hibisco-da-china.

Características: arbusto lenhoso, de 3 a 5 metros de altura. Apresenta uma número considerável de variedades e formas cultivadas no país. Apresenta flores solitárias e de inúmeras cores são formadas num período muito amplo abrangendo todas as estações; geralmente é cultivado como cerca viva ou em conjunto (LORENZI & SOUZA, 2000).

Bougainvillea spectabilis Willd. (Nyctaginaceae)

Nome vulgar: primavera, três-marias.

Características: Arbusto escandente, com caule provido de espinhos e folhas elípticas com ápice cuspidado. Apresenta inflorescências formada por três pequenas flores amarelas envolvidas por brácteas de coloração roxa; as exemplares híbridos podem apresentar brácteas amarelas, brancas, rosas entre outras, além de grande variação nas tonalidades. Suas flores ocorrem praticamente todo o ano, principalmente no inverno; raramente produz sementes. Apresentam potencial ornamental considerável e ampla distribuição (PAIS *et al.*, 2000).

Duranta repens L. Aurea (Verbenaceae)

Nome vulgar: pingo-de-ouro, violeteira-dourada, durante, violeteira.

Características: Arbusto lenhosa, obtido por trabalhos de seleção hortícola sobre a espécie típica, de 1 a 1,5 metros de altura, de ramagem densa e ornamental. Apresenta folhas de cor amarelo-dourado, principalmente nas folhas jovens. Possuem inflorescências com flores pequenas, de coloração arroxeadas ou branca, formadas na primavera-verão (LORENZI & SOUZA, 2000)

Mussaenda alicia (Rubiaceae)

Nome vulgar: mussaenda-rosa

Características: Arbusto de textura semi- lenhosa e altura entre 2 a 3 metros. Apresenta inflorescências numerosas, com flores amarelas, pequenas, com uma sépala rosa, grande e vistosa e brácteas duráveis. É cultivada a pleno sol, não tolerando climas frios. Seu cultivo é comum em regiões de clima temperado, como ocorre no Sul do Brasil. Já em regiões tropicais, como no Centro-oeste brasileiro, é comum a sua utilização em praças, parques, e jardins particulares. Multiplica-se por estacas, postas a enraizar sob estruturas de proteção (LORENZI & SOUZA, 2000).

Crinum procerum Carey (Amarillidaceae)

Nome vulgar: falso-lírio, lírio branco.

Características: Planta herbácea, apresenta caule subterrâneo do tipo bulbo, este armazena nutrientes. Folhas são lanceoladas, largas com base invagante. A floração, preferencialmente, ocorre na primavera e no verão; apresenta inflorescência do tipo umbela com flores brancas, grande e perfumada (PAIS *et al.*, 2000).

Philodendron bipinnatifolium Schott (Araceae)

Nome vulgar: Costela-de-Adão.

Características: Utilizada em todo país como planta ornamental de interiores e exteriores. Apresenta textura semi-lenhosa, escandente. As folhas são grandes, com grande número de recortes lanceolados. Apresenta espata de coloração verde-clara. A inflorescência é do tipo baciforme, verde a verde clara, de 15 a 25 cm de comprimento (LORENZI & SOUZA, 2000).

Morfologia da epiderme das folhas

Tricomas tectores foram observados em *C. roseus*, *Tibouchina stenocarpa* e em *M. alicia*, em ambas as superfícies; as demais espécies amostradas são glabras (Tabela 1). Os tricomas são anexos epidérmicos com grande valor taxonômico devido a grande variação estrutural, além de ser importante na proteção do tecido vegetal contra ataque de insetos (FERNANDES, 1994). Appezzato-da-Glória & Carmelo-Guerreiro (2003), afirmam que os tricomas podem ser classificados de várias maneiras, no presente trabalho utilizamos a classificação mais simples, agrupamos em tectores, também conhecidos como não glandulares ou simples, e em glandulares.

Folhas anfiestomáticas foram observadas em *C. roseus* e *H. rosa-sinensis*, as demais espécies são hipostomáticas (Tabela 2). Estômatos ocorrem nas áreas fotosintetizantes, sendo com maior frequência na lâmina foliar, mas outras partes da planta, como pecíolos, caules jovens, pétalas, estames e gineceu, podem estar presentes (APPEZZATO-DA-GLÓRIA & CARMELO-GUERREIRO, 2003).

No limbo os estômatos podem estar somente na superfície superior, ou adaxial, neste caso recebem o nome de epiestomática. As folhas que apresentam estômatos somente na superfície inferior, ou abaxial, são denominadas hipostomáticas, sendo esse o tipo mais encontrado no presente trabalho; em outras espécies os estômatos podem ocorrer em ambas as superfícies e neste caso as folhas são anfiestomáticas (APPEZZATO-DA-GLÓRIA & CARMELO-GUERREIRO, 2003; RAVEN *et al.*, 2007).

Epiderme múltipla foi observada em *Vriesea* sp e *Agave* sp, as demais apresentaram epiderme simples (Tabela 3). A epiderme é o tecido de revestimento dos órgãos vegetais com estrutura primária, no caule e nas raízes. Nas espécies que apresentam crescimento secundário ele é substituído pela periderme. Sua origem está nos meristemas apicais, na protoderme, a qual sofre divisões celulares anticlinais e alongamento tangencial das células formando um tecido geralmente com uma camada de células. Para a formação da epiderme múltipla é necessário que ocorra divisões periclinais na protoderme (APPEZZATO-DA-GLÓRIA & CARMELO-GUERREIRO, 2003; RAVEN *et al.*, 2007). Apresenta como principal função o revestimento, devido ao arranjo compacto de suas células a epiderme atenua e/ou impede choques mecânicos, além de proteger contra ataques de patógenos e de dificultar a perda de água. Autores como Raven *et al.* (2007) e Vanucci & Rezende (2003) apontam outras funções, entre elas a proteção contra a incidência de radiação solar, trocas gasosas via as estruturas estomáticas, absorção de água e sais minerais, sustentação mecânica, armazenamento de substâncias, defesa contra ataques de insetos. Vanucci & Rezende (2003), afirmam que em alguns casos a epiderme pode realizar fotossíntese, ressaltando que o tecido epidérmico não apresenta cloroplastos, mas estes podem ser encontrados nas células-guardas dos estômatos. Segundo Appezzato-da-Glória & Carmelo-Guerreiro (2003), os cloroplastos estão presentes nos órgãos aéreos das plantas aquáticas ou terrestres de ambientes sombreados.

Tabela 1. Ocorrência de tricomas nas superfícies adaxial e abaxial das folhas de 11 espécies ornamentais da UFG, *campus* Jataí.

Família botânica	Espécie	Superfície foliar	
		Adaxial	Abaxial
Araliaceae	<i>Catharanthus roseus</i>	sim	sim
Malvaceae	<i>Hibiscus rosa-sinensis</i>	não	não
Melastomataceae	<i>Tibouchina pulchra</i>	não	não
Malvaceae	<i>Pachira aquatica</i>	não	não
Nyctaginaceae	<i>Bougainvillea spectabilis</i>	não	não
Verbenaceae	<i>Duranta repens</i>	sim	sim
Rubiaceae	<i>Mussaenda alicia</i>	não	não
Amarillidaceae	<i>Crinum procerum</i>	não	não
Araceae	<i>Philodendron bipinnatifolium</i>	não	não
Bromeliaceae	<i>Vriesea</i> sp	não	não
Agavaceae	<i>Agave</i> sp	não	não

Tabela 2. Ocorrência de estômatos nas superfícies adaxial e abaxial das folhas de 11 espécies ornamentais da UFG, *campus* Jataí.

Família botânica	Espécie	Superfície foliar	
		Adaxial	Abaxial
Araliaceae	<i>Catharanthus roseus</i>	sim	sim
Malvaceae	<i>Hibiscus rosa-sinensis</i>	sim	sim
Melastomataceae	<i>Tibouchina pulchra</i>	não	sim
Malvaceae	<i>Pachira aquatica</i>	não	sim
Nyctaginaceae	<i>Bougainvillea spectabilis</i>	não	sim
Verbenaceae	<i>Duranta repens</i>	não	sim
Rubiaceae	<i>Mussaenda alicia</i>	não	sim
Amarillidaceae	<i>Crinum procerum</i>	não	sim
Araceae	<i>Philodendron bipinnatifolium</i>	não	sim
Bromeliaceae	<i>Vriesea</i> sp	sim	sim
Agavaceae	<i>Agave</i> sp	sim	sim

Anatomia das folhas

Quanto a organização do mesófilo, folhas homogêneas foram observadas em *Tabebuia* sp, *Vriesea* e *Agave* sp, isobilateral em *P. bipinnatifolium*; todas as demais apresentaram organização dorsiventral (Tabela 3). Não foram observadas ráfides e/ou drusas nos tecidos epidérmicos e parenquimático das espécies amostradas.

O parênquima é um tecido vivo, potencialmente meristemático, pois pode ocorrer divisão mesmo depois das células já estarem diferenciadas. Apresenta papel importante nos processos de regeneração e cicatrização de lesões mecânicas nos vegetais. Geralmente é constituído por células isodiamétricas, apresentando formato multifacetado, com paredes delgadas, constituídas por celulose, hemicelulose e por substâncias pécicas. Os depósitos dessas substâncias constituindo a parede primária. Quanto a distribuição, o parênquima ocorre em quase todas as partes da planta, podem apresentar em suas células conteúdos variados como mucilagens, óleos ou mesmo cristais. O tecido parenquimático apresenta três tipos básicos: preenchimento ou fundamental, clorofiliano e de reserva. Para determinar o tipo de organização do mesófilo é necessário analisar a disposição dos parênquimas paliádico e lacunoso. O parênquima paliádico é constituído por uma ou mais camadas de células, estas são mais altas que largas, apresenta grande concentração de cloroplastos e pequeno espaço intercelular. O parênquima lacunoso também conhecido como esponjoso apresenta células com formato irregular, com grandes espaços intercelulares (APPEZZATO-DA-GLÓRIA & CARMELO-GUERREIRO, 2003).

Quanto à localização, geralmente o parênquima paliádico ocorre próximo a epiderme da superfície superior, e o parênquima lacunoso voltado para a epiderme inferior. Quando o limbo foliar apresenta esta disposição dos tecidos parenquimáticos, recebe o nome de organização dorsiventral, está é encontrada principalmente em espécies de regiões temperadas e em áreas cujo solo apresenta alta disponibilidade de água. Em outras espécies observa-se o parênquima lacunoso entremado entre o tecido paliádico a organização, neste caso, é chamada isobilateral. Esta ocorre principalmente em plantas xerófitas. Algumas espécies, principalmente da família Poaceae, não se distingue os parênquimas e neste caso a organização do mesófilo é chamada de homogênea (VANUCCI & REZENDE, 2003).

Tabela 3. Tipo de epiderme e organização do mesófilo de 11 espécies ornamentais da UFG, *campus* Jataí.

Família botânica	Espécie	Tipo de epiderme	Organização do mesófilo
Araliaceae	<i>Catharanthus roseus</i>	simples	dorsiventral
Malvaceae	<i>Hibiscus rosa-sinensis</i>	simples	dorsiventral
Melastomataceae	<i>Tibouchina pulchra</i>	simples	homogêneo
Malvaceae	<i>Pachira aquatica</i>	simples	dorsiventral
Nyctaginaceae	<i>Bougainvillea spectabilis</i>	simples	dorsiventral
Verbenaceae	<i>Duranta repens</i>	simples	dorsiventral
Rubiaceae	<i>Mussaenda alicia</i>	simples	dorsiventral
Amarillidaceae	<i>Crinum procerum</i>	simples	dorsiventral
Araceae	<i>Philodendron bipinnatifolium</i>	simples	isobilateral
Bromeliaceae	<i>Vriesea</i> sp	múltipla	homogêneo
Agavaceae	<i>Agave</i> sp	múltipla	homogêneo

Conclusões

Com os resultados obtidos podemos concluir que as espécies ornamentais utilizadas no presente trabalho podem ser úteis nas aulas práticas do curso de Anatomia vegetal quanto às características da epiderme como presença, localização, tamanho, tipos de estômatos e de tricomas, e quanto a organização do mesófilo. A técnica do esmalte pode ser utilizada substituindo os cortes paradérmicos realizados com lâmina inoxidável, apresentando vantagens como baixo custo, rapidez dos resultados, fácil manipulação e durabilidade maior quando comparada com o material biológico.

Referências

- APPEZZATO-DA-GLÓRIA, B.; CARMELO-GUERREIRO, S. M. Anatomia Vegetal. Editora da Univesidade Federal de Viçosa, 2003. 438p.
- AGOSTINI, K.; SAZIMA, M. Plantas ornamentais e seus recursos para abelhas no campus da Universidade Estadual de Campinas, Estado de São Paulo, Brasil. *Bragantia*, Campinas, v.62, p.335-343. 2003.
- CURE, J.R.; CANTOR, F. Atividade Predadora e Parasítica de *Diglyphus begini* (Ashm.) (Hymenoptera: Eulophidae) sobre *Liriomyza baidobrensis* (Blanch.) (Diptera: Agromyzidae) em Cultivos de *Gypsophila paniculata* L. *Neotropical Entomology*, Campinas, v.32, p. 85-89. 2003.
- BOSA, N.; CALVETE, E.O.; NIENOW, A.A.; SUZIN, M.; Enraizamento e aclimatização de plantas micropropagadas de gipsofila. *Horticultura Brasileira*, Brasília, v.21, p. 207-210. 2003.
- CAMARGO, M.S.; SHIMIZU, L.K.; SAITO, M.A.; KAMEOKA, C.H.; MELLO, S.C.; CARMELLO, Q.A.C. Crescimento e absorção de nutrientes pelo *Lisianthus (Eustoma grandiflorum)* cultivado em solo. *Horticultura Brasileira*, Brasília, v.22, p. 143-146. 2004.
- FERNANDES, G.W. Plant mechanical defenses against insect herbivory. *Revta brasil. Ent.*, São Paulo v. 38 p. 421-433. 1994.
- KÄMPF, A.N.; DAUDT, R.S. Diagnóstico da floricultura no Rio Grande do Sul, Brasil. *Ciência Rural*, Santa Maria, v.29, p. 561-563, 1999.
- KRAUS, J. E.; ARDUIN, M. Manual básico de métodos em morfologia vegetal. Editora da Universidade Rural. Seropédica, 1997. 194p.
- LORENZI, H. Árvores brasileiras: Manual de identificação e cultivo de plantas arbóreas nativas do Brasil. 2.ed. Editora Plantarum, Nova Odessa. 1998. 352 p.
- LORENZI, H.; SOUZA, H.M. de. Plantas ornamentais do Brasil: arbustivas, herbáceas e trepadeiras. Instituto Plantarum de Estudos da Flora LTDA, Nova Odessa SP., 2000. 1120p.
- MARQUES, R.W.C; CAIXETA FILHO J.V. Sazonalidade do mercado de flores e plantas ornamentais no Estado de São Paulo: o caso da CEAGESP-SP. *Rev. Econ. Sociol. Rural*, Brasília, v.40, p. 1-14. 2002
- PAIS, M.P.; MANÇO, A.D.G.; VARANDA, E.M.; Uma Flora Ilustrada – Guia para as Plantas do Museu do Café, Holos Editora, Ribeirão Preto, 2000. 159 p.
- RAVEN, P. H, EVERT, R. F. & CURTIS, H. *Biologia Vegetal*. Editora Guanabarra Koogan S.A., Rio de Janeiro, RJ. 7ª. Edição. 2007. 830p.
- SCARELI-SANTOS, C.; HERRERA-ARROYO, M. L.; SÁNCHEZ-MONDRAGÓN, M. L.; GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ, A.; BACON, J. & OYAMA, K. Comparative analysis of micromorphological characters in two distantly related Mexican oaks, *Quercus conzattii* and *Q. eduardii* (Fagaceae), and their hybrids. *Britonia*, New York, v.9, p. 1-12. 2007
- SILVA, I.V.MEIRA, R.M.S.A.; AZEVEDO, A.A.; EUCLYDES, R.M.A. Estratégias anatômicas foliares de treze espécies de Orchidaceae ocorrentes em um campo de altitude no Parque Estadual da Serra do Brigadeiro (PESB) - MG, Brasil. *Acta bot. bras.*, São Paulo, v.20, p. 741-750. 2006
- STANCATO, G.C.; SILVEIRA, A.P.D. Associação de fungos micorrízicos arbusculares e cultivares micropropagadas de antúrio *Bragantia*, Campinas, v.65, p. 511-516. 2006.
- VANUCCI, A.L. & REZENDE, M.H. *Anatomia Vegetal – Noções Básicas*. Goiania, 2003. 192p.

Enviado em 30/08/2014

Avaliado em 10/10/2014

A PRODUÇÃO DE ENERGIA ELÉTRICA E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO: CONJECTURAS SOBRE AS QUESTÕES AMBIENTAIS

Cleide Araújo Barbosa Mecnas
Universidade Federal do Tocantins

Resumo

Este artigo analisou discussões sobre desenvolvimento econômico e a temática energia, responsável por apoiar a economia do país, porém causadora dos impactos socioambientais surgidos da implantação de energia hidráulica responsável pela mudança da matriz energética. Nas discussões evidenciam-se os problemas ambientais, subprodutos e sustentáculo da sociedade moderna. Destarte, o potencial hidráulico da região Norte apresenta-se como a menina dos olhos dos interesses do projeto de desenvolvimento com várias hidrelétricas construídas no curso do rio Tocantins. Dessa forma cada vez torna-se claro que estas discussões sejam embasadas no desenvolvimento sustentável em prol do bem estar social.

Palavras-chave: desenvolvimento sustentável, impactos socioambientais, energia hidráulica

Resumen

En este trabajo se analizan los debates sobre el desarrollo económico y la energía temática, responsables de apoyar a la economía del país, pero la causa de los impactos ambientales derivados de la aplicación de la energía hidroeléctrica responsable de cambiar la matriz energética. En las discusiones aparecer problemas ambientales y subproductos del apoyo principal de la sociedad moderna. Por lo tanto, el potencial hidráulico de la región del Norte se presenta como el favorito de los intereses del proyecto de desarrollo con varios hidroeléctrica construida en el curso del río Tocantins. De este modo se convierte en cada vez más claro que estas discusiones son sobre-informados de desarrollo sostenible para el bienestar social.

Palabras clave: desarrollo sostenible, impacto ambiental, hidráulica

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar uma sucinta discussão sobre a questão ambiental e do desenvolvimento sustentável, onde a temática energia tem um peso muito forte. Isso se deve ao fato de o desenvolvimento econômico estar baseado no consumo de energia, pois move vários setores da economia de um país, como os transportes, a indústria, o comércio e outros que dependem da energia. Do outro lado da questão, estão os impactos associados para gerá-la. Estudos apontam que a relação entre o crescimento econômico e os problemas ambientais são subprodutos da sociedade moderna e da produção de energia para sustentá-la. Embora necessária, é causadora de alterações ambientais que podem ou não ser reversíveis. Por isso, a discussão é ampla e em lugares opostos da mesa sentam-se os estadistas, iniciativa privada e os ambientalistas.

Desenvolvimento Econômico e seus aspectos

O conceito de desenvolvimento até a década de 1930, de acordo com Mota (2001), estava associado à produção de bens materiais para que o mercado pudesse consumir. Se por uma perspectiva esse tipo de desenvolvimento trouxe grandes transformações econômicas e políticas, por outra provocou conflitos que imprimiu as diferenças entre as classes sociais. Em tela uma, a classe detentora dos meios de produção que era capaz de ao mesmo tempo produzir e consumir seus próprios insumos. Em outra, uma classe forçadamente vendia sua força de trabalho a fim de sobreviver e era obrigada a consumir pequena parcela do que produzia.

Segundo Bartholo (2001), o desenvolvimento estruturado no Brasil, do final da Segunda Guerra Mundial até a década de 1970, foi baseado em uma estrutura de produção e distribuição estimulada para o gozo da classe alta. Os setores privilegiados foram os da indústria automobilística e as de bens de consumo durável, destinados à classe média e alta da sociedade brasileira. Tratava-se de produção, distribuição e consumo altamente concentrada, em que a elite controlava e dominava os recursos naturais disponíveis, como apropriação de terras, crédito e renda, enquanto o restante da população não recebia os mesmos benefícios da expansão econômica e do progresso tão difundido no país naquela época.

Conforme Herculano (1992), essa estrutura continua existindo e é a grande responsável por conflitos e críticas ao tipo de desenvolvimento ainda implementado, com bastante ênfase no crescimento econômico. Conforme Cavalcanti (1996), embora, sujeito a críticas da sociedade civil organizada, ambientalistas e da própria sociedade internacional, o crescimento econômico ainda continua baseado na exploração dos recursos naturais e sua industrialização visando ao consumo e à geração de lucro.

Esse modelo de desenvolvimento tem causado degradação ambiental, problemas ecológicos em várias instâncias, desigualdade social, marginalização de regiões e indivíduos, aumento da violência e outros fatores relacionados (BARBOSA, 2000).

Nas discussões que resultaram no Protocolo de Kyoto, segundo Borba (2010), foi assumido pelas nações do mundo, em 1997, que o grande desafio do século XXI seria conseguir energia sustentável, pois os padrões atuais de recursos energéticos e de uso de energia se mostram prejudiciais para o bem-estar da humanidade.

Enquanto os sistemas naturais essenciais já se encontram em risco por causa das mudanças climáticas causadas pelas emissões de gás de efeito estufa na atmosfera, os serviços básicos de energia não estão disponíveis a um terço das pessoas do mundo. Entre os recursos renováveis para suprimento total de energia no mundo, segundo Rodrigues (2005), 14% são provenientes da biomassa e 6% de fonte hídrica. No Brasil, esse suprimento é de aproximadamente 35%, sendo que 25% são de origem hídrica, e os outros 10% são de biomassa (CAMARGO, 2004).

A utilização do potencial hidrelétrico no Brasil tem sido considerada como fator de sustentabilidade da matriz energética no país, pois se trata de uma energia renovável e que, hipoteticamente, apresenta uma baixa emissão de carbono. A expansão da energia hidrelétrica tem sido uma das respostas à crise climática. Esse entendimento é predominante tanto nos estudos realizados pelo Ministério das Minas e Energia como em nível internacional (WERNER; TAVARES, 2009).

No Brasil, a obtenção de energia elétrica via hidroeletricidade corresponde a 82% de toda a eletricidade ofertada no país, contra os 16% de hidroeletricidade que é consumida no mundo seja advinda de hidroeletricidade, e o restante, 65%, é de origem fóssil (ABRANCHES, 2009).

Das teses em relação ao uso de hidroeletricidade devem ser consideradas certas contradições que envolvem esse tipo de energia renovável. Entre elas, uma série de impactos socioeconômicos e ambientais, diretamente relacionada ao uso da energia hidroelétrica. Entre esses aspectos, podemos destacar:

- Formação de represas e alagamento de áreas força deslocamento involuntário de comunidades inteiras, modificando-se, assim, sua dinâmica de vida local, inviabilizando a continuidade de suas atividades econômicas corriqueiras, como agricultura, pesca e outras (FERNANDEZ; BURSZTYN, 2008);

- Perda da qualidade da água pela formação de lago artificial, desmatamento, perda de espécies da fauna e da flora e formação de processos erosivos nas encostas do rio (WERNER; TAVARES, 2009);
- Emissão de gases de efeito estufa, gerados pela decomposição da biomassa em sua bacia de acumulação, após o represamento da água (ROSA, 2008).

Em relação ao terceiro item, a possibilidade das hidrelétricas estarem contribuindo com a emissão de gases, foi considerada pelos estudos de Rosa, Schaeffer e Santos (1996). Segundo eles, a emissão de gases da usina de Balbina é vinte 20 vezes mais elevada do que as de uma termelétrica, movida a carvão mineral. Os questionamentos envolvem as hidrelétricas e a emissão de metano (CH₄) à jusante da represa, ou seja, após sua passagem pelas turbinas.

Os estudos apontam que, quanto mais profunda e elevada for a represa, mais elevada será a concentração de metano, cujo potencial de aquecimento global é maior do que o provocado por dióxido de carbono (FEARNSIDE, 2001). A decomposição das árvores inundadas pelas águas da represa é a responsável pela emissão de CO₂ na atmosfera. Ou seja, considerada como fonte de energia limpa, a hidroeletricidade responde por significativas emissões de Gases de Efeito Estufa (GEE), que não são contabilizadas nas estatísticas oficiais, que consideram as emissões da superfície da represa como um pequeno impacto (FEARNSIDE, 2001).

Assim, nos estudos de EIA/RIMA das hidrelétricas, deveria ser acrescentada a compreensão da real contribuição dos reservatórios para o efeito estufa em suas diferentes formas de fluxo de carbono e suas distintas escalas espaciais e temporais (ROSA, 2008).

A simplificação dos estudos que não envolvem as escalas de emissões de gases pode conduzir a erros indesejáveis na análise e na formulação de políticas energéticas efetivamente sustentáveis.

O que é e para quem serve a energia elétrica?

Energia é a matéria essencial, segundo Camargo (2004), para manter os organismos vivos e em plena atividade. Os organismos dependem da energia obtida pela matéria orgânica constituída principalmente pela cadeia de moléculas de carbono e hidrogênio.

A necessidade de energia apenas no campo fisiológico perdurou até o momento em que o homem conseguiu dominar e se utilizar do fogo, há cerca de 50.000 anos, marco que representou o domínio do homem sobre a natureza. O fogo era utilizado tanto para a proteção de ataques de animais, como para aquecer-se e cozinhar. Em seguida, com a domesticação dos animais, o homem se apropriou da energia mecânica para o transporte, a agricultura e outras.

Também, começou a ser utilizada a energia hidráulica dos rios e a eólica. Mas foi com o advento do capitalismo, a partir do século XVIII, que a energia passou a ter outra importância, proporcionando a substituição da força humana e da tração de animais no trabalho pelas máquinas.

Com o processo de industrialização, a necessidade de energia aumentou e requereu a introdução do carvão para mover as máquinas a vapor. Desde então, as fontes de energia primárias foram substituídas pelas de fontes não renováveis.

Outros adventos, como a invenção das máquinas elétricas e a introdução de veículos automotores no século XVIII, fomentaram as bases para a introdução da moderna sociedade de consumo, bem como a necessidade acirrada de energia jamais experimentada na história da humanidade.

Dessa forma, as necessidades de combustíveis mais potentes atingiram a utilização do petróleo, o qual permanece até os dias atuais, como uma das principais fontes de energia esgotáveis do planeta.

Devido a isso, conforme Souza (2013), outros tipos de energia foram e estão sendo pesquisados como fontes alternativas para colaborar com o petróleo. Uma delas, que não foi bem-sucedida, foi a energia nuclear que perdeu forças devido ao acidente nuclear na cidade de Chernobyl, em 1986, na Ucrânia.

O impacto da geração de energia sobre a natureza

Na atualidade, as atividades praticadas pelo homem vêm causando várias alterações no meio ambiente. A essas alterações, principalmente as relacionadas à geração, à manutenção e ao consumo de energia, em consonância com o CONAMA (1986), podemos chamar de impactos ambientais.

A preocupação pela utilização das fontes de energia não renováveis tem sido crucial, pois a emissão de grandes quantidades de dióxido de carbono (CO²) na atmosfera foi na ordem de 23 bilhões de toneladas. Esse aumento progressivo do teor de dióxido de carbono na atmosfera tem causado aumento da temperatura média da biosfera e acirrado o efeito estufa.

O potencial hidráulico da região Norte e da Amazônia Legal

A região Norte e a Amazônia Legal, por possuir uma grande diversidade de atributos naturais, e devido a essa potencialidade, tornaram-se a menina dos olhos dos interesses do desenvolvimento, visando à mudança da matriz energética brasileira.

Além desse objetivo, outros atores envolvidos detentores do capital privado, conforme aponta Castro (2001), estão interessados no avanço das fronteiras e dos projetos de integração da região com a expansão pecuária, da mineração e da soja. Esses interesses, no momento, estão ditando as políticas do governo que beneficia os grandes empreendedores, enquanto o Estado passa a ser o mecanismo de inserção de novos negócios nos territórios pretendidos.

Pode-se observar esse fenômeno no artigo “Os prós e os contras de uma fronteira agrícola emergente” (GALLO NETTO, 2012) que expressa às dimensões da expansão das fronteiras agrícolas e principalmente o rumo da região Norte do país.

A expansão do agronegócio em direção ao Centro-Oeste e Norte do Brasil passou a ter maior expressão já a partir dos anos 70 e 80, impulsionada por políticas públicas voltadas à ocupação de terras e ao desenvolvimento regional. Chegava ao Cerrado o cultivo de grãos impulsionados por condições topográficas e climáticas adequadas e extensas áreas disponíveis à exploração que tornaram esse bioma em palco de transformações decorrentes da introdução da agricultura moderna científica e globalizada. No estado do Tocantins, o cerrado ocupa a maior parte do território, abarcando uma área de fronteiras agrícolas em expansão (GALLO NETTO, 2012, s/p).

Dessa forma, o território da Amazônia Legal, por possuir 70% da água doce de todo o mundo, tem provocado interesse em investimentos de obras de infraestrutura e projetos de usinas hidrelétricas e hidrovias em toda a região para transporte e escoamento da produção agrícola. A construção de usinas hidrelétricas é defendida por ser limpa e barata em comparação a outras fontes de energia e está no âmbito do desenvolvimento nacional até 2030, constando no Plano Nacional de Energia (PNE). Os recursos públicos virão principalmente do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), projeto promovido pela iniciativa federal em 2007, visando à promoção e à aceleração da expansão econômica no país (BRASIL, 2013).

Para a área hidrelétrica estão previstos cerca de R\$ 83 bilhões. Hoje, apenas um terço do potencial hidráulico nacional é utilizado. Usinas de grande porte a serem instaladas na região amazônica constituem a nova fronteira hidrelétrica nacional e irão interferir não apenas na dimensão do sistema de geração, mas também no perfil de distribuição de energia em todo o País, abrindo novas possibilidades de desenvolvimento regional e nacional. (BRASIL, 2013, s/p).

Uma causa determinante para a utilização do potencial hidráulico da Amazônia é que praticamente 50,2% de todo potencial hídrico brasileiro se concentram-se nessa região (BERMAN, 2004).

Segundo Baleia (2013), são contundentes as críticas em relação à implantação de hidrelétricas na Amazônia. Obras como as hidrelétricas de Estreito, Jirau, Santo Antônio e Belo Monte causarão danos irreversíveis ao ambiente e aos afetados direta e indiretamente, tanto no período da construção como no período em que a usina entrar em operação. Os maiores temores descritos são quanto à “inundação de reservas” (sic) indígenas e unidades de conservação e dos “territórios (sic) dos ribeirinhos”, que estão próximos aos projetos. Os projetos são criados para atender a necessidade de expansão econômica e que resultam em problemas de proporções incalculáveis aos afetados por barragens (BALEIA, 2013).

Ainda segundo Castro (2009), esses fatos têm modificado consideravelmente o modo de vida de povos e comunidades tradicionais, que impõem e redirecionam as formas e o uso dos recursos naturais. Geralmente, são projetos que atendem interesses do empresariado industrial e que não implicam em fortalecimento da economia local. Sua preocupação não é com o meio ambiente e a sociedade. Embora considerem as medidas legais estipuladas para a efetivação desse tipo de empreendimento, esses projetos pouco contribuem para o desenvolvimento das sociedades e das comunidades locais.

Muitas críticas têm sido feitas em relação às transformações sociais causadas pela implantação de empreendimentos de infraestrutura promovidos pela iniciativa privada aliada a projetos dos governos locais em que o cenário é remetido a discussões dos projetos e negociações sobre os impactos ambientais e suas compensações (CASTRO, 2009).

O rio Tocantins e a produção de energia elétrica

A bacia Tocantins-Araguaia drena um território com uma extensão de 767.000 km² dos quais 343.000 km² são abrangidos pelo rio Tocantins e 382.000 km² pelo rio Araguaia, seu maior afluente. Limita-se ao Sul com o Planalto Central; a Oeste com a Serra dos Carajás; a Leste com a Serra Geral de Goiás; e ao Norte pelo estuário do rio Amazonas. Trata-se de um dos mais importantes rios brasileiros por ter seu curso todo em território nacional. No estado de Goiás, sua nascente fica entre os municípios de Ouro Verde e Petrolina. A foz deságua no estado do Pará, no Golfão Amazônico (www.eixos.gov.br).

O rio atravessa o território de quatro Estados: Goiás, Tocantins, Pará e Maranhão. Seus principais afluentes são: rio das Almas, rio Cana Brava, rio Santa Clara, rio dos Patos, rio Uru, rio Tocantinzinho, rio do Sono, rio Cacaú, rio Mupi, rio Barra Grande e o Araguaia.

Com 2.416 km de comprimento, sua vazão média é de 13.600 m³/s. A área da bacia é de aproximadamente 803.200 km². É utilizado para navegação fluvial, principalmente na época das cheias, entre as cidades de Belém (Pará) e Lajeado (Tocantins).

Nesse rio, estão instaladas importantes usinas hidrelétricas. Uma das maiores é a Usina Hidrelétrica de Tucuruí. As demais estão distribuídas ao longo do curso do rio: Cana Brava, Serra

da Mesa, São Salvador, Luiz Eduardo Magalhães e a de Estreito. As usinas hidrelétricas instaladas no rio Tocantins, produzem um potencial energético de aproximadamente 11.500 MW (www.suapesquisa.com).

Conclusão

Considerando os efeitos nefastos causados pelos impactos ambientais implantados pelo crescimento econômico, a linha a ser seguida deverá ser de um desenvolvimento sustentável que deverá impor limites baseados nos dispositivos legais para direcionar o crescimento econômico. Os defensores do crescimento econômico a qualquer custo consideram que os limites impostos são empecilhos ao desenvolvimento econômico e as questões ambientais são discutidas, mas não chegam a ser parâmetro para a desistência de construção de projetos que desestabilizem a liberdade econômica. Isto se deve ao fato dos recursos naturais serem considerados apenas como matéria prima, fonte da elaboração de bens e serviços para a sociedade humana.

Destarte, se apresentam nas discussões a busca por uma forma de compensação entre o desenvolvimento do sistema econômico e o meio ambiente, embora algumas formas de utilização do meio ambiente já implementada são mais difíceis de serem revertidas e de se coibir os impactos negativos. Mas, cada vez torna-se claro que estas discussões sejam fundamentadas por outros vieses que tenham por convicção a proteção ao meio ambiente e visualizem um desenvolvimento sustentável em prol do bem estar social.

Referências bibliográficas

- ABRANCHES, S. Climate agenda as an agenda for development in Brazil: a policy oriented approach. Disponível em: <www.ecopolitica.org>. Acesso em: 20 nov. 2009.
- BARBOSA, M. A. Autodeterminação: direito à diferença. São Paulo: Plêiade, 2000.
- BERMANN, C. Energia no Brasil: para quê? Para quem? Crise e alternativas para um país sustentável. São Paulo: FASE, 2002.
- BERMANN, C. Impasses e controvérsias da hidroeletricidade. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2004.
- CAMARGO, A. et al. Meio ambiente Brasil: avanços e obstáculos pós Rio-92. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- CAVALCANTI, R. N. A mineração e o desenvolvimento sustentável: casos da Companhia Vale do Rio Doce. 1996. 432 f. Tese (Doutorado em Engenharia Mineral) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- MECENAS, Cleide Araújo Barbosa. Análise dos Impactos Socioambientais da Usina Luis Eduardo Magalhães: O caso do Povo Xerente. Palmas, 2014. Dissertação de (Mestrado)/ Programa de Mestrado em Ciências do Ambiente – Universidade Federal do Tocantins, 2014. p.31-38
- MOTA, K. C. N. Marketing turístico: promovendo uma atividade sazonal. São Paulo: Atlas, 2001.
- BARTHOLO, R. S. Solidão e liberdade: notas sobre a contemporaneidade de Wilhelm Von Humboldt. In: BURSZTYN, M. (Org.). Ciência, ética e sustentabilidade: desafios ao novo século. São Paulo: Cortez: Unesco, 2000. p. 159-188.
- BRASIL. Resolução CONAMA nº 001, de 23 de janeiro de 1986. Dispõe sobre critérios básicos e diretrizes gerais para avaliação ambiental. Disponível em:<http://www.mma.gov.br/port/conama/legislacao/CONAMA_RES_CONS_1986_001.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2012.
- FEARNSIDE, P. M. Impactos ambientais da barragem de Tucuruí. Environmental management, v. 27, n. 3, 2001.
- FERNANDES, C. T. C.; BURSZTYN, M. A. A. Usos múltiplos das águas de reservatórios de grandes hidrelétricas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE, 4, 2008, Brasília. Anais... Brasília: ANPPAS, 2008. p. 1-24. Disponível em: <www.anppas.org.br>. Acesso em: 10 ago. 2013.
- HERCULANO, S. C. Do desenvolvimento (in)suportável à sociedade feliz. In: GOLDENBERG, M. (Coord.). Ecologia, ciência e política. Rio de Janeiro: Revan, 1992. p. 9-48.

ROSA, L. P. et al. Emissões de gases do efeito estufa por hidrelétricas. O Ecologia Brasiliense, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p.116-129, 2008.

ROSA, L. P.; SCHAEFFER, R.; SANTOS, M. A. Are hydroelectric dams in the Brazilian Amazon: significant sources of greenhouse gas? Environmental Conservation, 66, p. 2-6, 1996.

WERNER, D.; TAVARES, D. A. C. Hidrelétricas e desenvolvimento sustentável: uma combinação possível? In: ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA ECOLÓGICA, 8., 2009, Cuiabá. Anais... Cuiabá: Ecoeco, 2009.

Enviado em 30/08/2014

Avaliado em 10/10/2014

PLANEJAMENTO DE LEITURA NA ESCOLA DO CAMPO: AS PRÁTICAS DE LEITURA COMPARTILHADA

Cleide Maria Jagher (PPGL-UNICENTRO)³⁷

Cláudio Mello (UNICENTRO)³⁸

Resumo

O presente artigo pretende refletir sobre as práticas de leitura literária no contexto da Escola do Campo. Estudos (COLOMER, 2007; ZILBERMAN, 2009; SOLÉ, 1998) evidenciam que não basta incrementar a oferta de livros, é preciso haver nas escolas atividades de dinamização da leitura, a fim de que os alunos aprendam a ler textos literários e se apropriem dessa linguagem múltipla de significados. A abordagem metodológica deste trabalho contempla estudo bibliográfico acerca das contribuições de autores como Colomer (2007), Todorov (2010), Cereja (2005), Zilberman (2009), e Candido (1995), além de análise das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo e das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Educação Básica do Paraná.

Palavras-chave: planejamento de leitura literária; leitura compartilhada, formação de leitores

Abstract

The present article intends to reflect about the literature reading's practices at the context of the Rural/Country School. Studies (COLOMER, 2007; ZILBERMAN, 2009; SOLÉ, 1998) have showed that is not sufficient to increase the book's offer, but it's supposed that the schools develop reading's dynamics activities, aiming that the students learn to read literary texts and appropriate of the language in its multiple means. The methodological approach of this work involves the bibliographic study about contributions of authors as Colomer(2007), Todorov (2010), Zilberman (2009), Solé (1998) and Candido (1995), and analysis of the Curriculum Guidelines of the Rural/Country Education and Curriculum Guidelines of the Portuguese language of Parana's Basic Education.

Keywords: literary reading's planning; shared reading, reader's formation.

Introdução

Um dos desafios da escola hoje é formar leitores literários competentes, capazes de ler com fruição, mas essa tarefa não é fácil devido a vários fatores que envolvem essa prática de leitura. A começar pela carência dos alunos em relação à prática social da leitura literária, por falta de uma construção de aprendizagem leitora ao longo de sua caminhada escolar. Muitas vezes a prática da leitura na escola se reduz à leitura de diferentes gêneros de outras esferas sociais, como os midiáticos, jornalísticos, entre outros, cuja habilidade de leitura é importante para o indivíduo em suas práticas cotidianas. Entretanto, a formação intelectual mais ampla do aluno envolve também a leitura de textos literários, pois estes envolvem reflexão, imaginação, emoção, colaborando para a sua formação humanística, dotando-o de capacidades de interagir com o mundo a sua volta, de refletir sobre sua condição de ser humano e de suas práticas sociais, pois “todos lemos a nós e ao mundo a nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler quase como respirar é nossa função essencial” (MANGUEL,1997, p.20). O ato de ler leva o ser humano a construir significados para a vida e também a construir-se.

³⁷ Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, Professora de Língua portuguesa e literatura da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

³⁸ Doutor em Letras, professor adjunto da Universidade Estadual do Centro-Oeste.

Inserir a criança no mundo da leitura literária é dever de toda a sociedade, já que “ler é um direito de cada cidadão, não é só um dever. É alimento para o espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo precisa, todo mundo deve ter a sua disposição” (MACHADO, 2002). A literatura “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no consciente” (CANDIDO, 1995).

É a partir desse valor que a literatura representa para o ser humano que a escola pode pensar no ensino de literatura, vinculado a práticas efetivas de leitura do texto literário, que viabilize ao estudante o acesso a diferentes obras, uma vez que a literatura só tem sentido por meio de sua leitura.

Nesse sentido, este artigo pretende refletir sobre as práticas de leitura literária na escola, no contexto da escola do campo, trazendo como contribuição, principalmente, os estudos de Colomer (2007) acerca da formação do leitor literário, em que evidencia a necessidade de haver uma articulação da leitura literária na escola, com práticas efetivas de leitura, ou seja, não basta incrementar a oferta de livros, entende-se que deve haver nas escolas atividades de dinamização da leitura, a fim de que os alunos aprendam a ler textos literários e se apropriem dessa linguagem múltipla de significado.

A fim de situar a discussão no âmbito das políticas públicas para leitura no Estado do Paraná, traremos uma breve análise das metodologias de ensino de literatura das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Educação Básica do Paraná e das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, cujas propostas pedagógicas postuladas nesse documento e que norteiam as práticas de ensino, incluindo as práticas de leitura, trazem uma especificidade para esse contexto, uma vez que nesse espaço, além das características distintas do contexto urbano, encontram-se uma grande parcela de estudantes que tem somente na escola a possibilidade de se formar leitores.

Escola e cultura

Houve um tempo em que a preocupação da escola era ensinar o mecanismo da leitura e levar os livros até os leitores e durante décadas não se pensou em propiciar o encontro das crianças, advindas das classes populares, com os livros. Hoje, já existem bibliotecas públicas disponíveis em muitos municípios, bem como programas de incentivo à leitura que favorecem o acesso aos livros, mas estes ainda não estão disponíveis à maioria da população. Conforme a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*,

76% dos entrevistados afirmam não usar a biblioteca, principalmente porque entendem que a biblioteca seja um lugar destinado somente a quem estuda, para desenvolver consultas ou pesquisas obrigatórias. 20% dizem que frequentariam mais se houvesse livros novos; e 13% livros interessantes; 11% se oferecessem atividades culturais; enquanto 33% dizem que nada os faria frequentar uma biblioteca. (FAILLA, 2012, p. 48)

Percebe-se com isso que o brasileiro não vê a biblioteca como um espaço de leitura, por isso é importante salientar que as bibliotecas revejam sua relação de mediação com o leitor, e que possam contar com um espaço que seja atraente ao leitor, com bibliotecários formados e capacitados para atender todos os tipos de leitores, bem como dispor de um bom acervo.

No Paraná, a maioria das bibliotecas escolares já conta com um acervo mínimo, mas ainda há muitos problemas a serem resolvidos, como falta de pessoas capacitadas para atender o público leitor e espaço destinado à leitura, pois muitas vezes a biblioteca funciona para outros fins, e não efetivamente como um lugar de leitores. Há ainda escolas, como destaca Cosson (2007), nas quais “a biblioteca é sinônimo de sala do livro didático”. Em muitas escolas, esse material acaba sendo o único livro presente nas salas de aulas. A leitura, então, fica restrita aos excertos que o livro didático

traz, com interpretações direcionadas pelo livro e pelo professor e o aluno não participa ativamente do processo de interpretação.

Não há como o aluno reconhecer a importância da literatura sem leitura efetiva dos textos, o trabalho do professor pode ser o de direcionar o olhar do aluno para a função da literatura, como fonte de cultura, de conhecimento e de prazer estético, substituindo o modelo de ensino de literatura, principalmente no Ensino Médio, em que prevaleciam nas aulas de literatura, o estudo da historiografia literária, as características de cada estilo de época, a vida dos autores, entre outros elementos - embora esse tipo de abordagem ainda aconteça. Cereja argumenta que

à historiografia literária se devem muitas das práticas cristalizadas de ensino, não há dúvida. Contudo, ao se buscar uma nova proposta de ensino de literatura no ensino médio, talvez melhor do que simplesmente eliminar dos programas escolares esse tipo de estudo seja examinar que historiografia vem sendo ensinada e como isso vem sendo feito. E, se o objetivo principal do estudo da literatura no ensino médio não é conhecer a historiografia pela historiografia, então que sejam redefinidos os objetivos da disciplina, que, a nosso ver, devem estar comprometidos com a educação para a cidadania, com a formação de leitores competentes de textos literários (...). (CEREJA, p. 141-142, 2005)

Ao se dar ênfase à historiografia, deixa-se de lado a leitura e a fruição do texto literário que deveria ser o objeto principal das aulas de literatura, uma vez que para se formar leitor é necessária uma prática efetiva de leitura. A esse respeito, pesquisa sobre o ensino de Literatura em cursos de Letras no Estado do Paraná revela que

o estudo de Literatura Brasileira, vigente em algumas das universidades selecionadas, é fundamentado em histórias literárias, que apresentam uma abordagem cronológica, baseada em panoramas históricos e características de estilos de épocas, típico modelo franco-brasileiro, fortemente influenciado pelo positivismo (...) Na maioria dos programas a proposta se detém na obra de autores canônicos, para exemplificação de determinada "escola" em que se inserem (...). (OLIVEIRA, 2007, p. 91-92)

O estudo mostra que a formação do professor sob essa perspectiva deixa de contemplar, muitas vezes, a leitura de diferentes textos, além dos canônicos que também são importantes para a prática do professor em formação para ele tornar-se um leitor crítico e formador de leitores. A autora observou que “não há, inclusive, uma disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de Literatura, que seria ideal para o desenvolvimento do professor nesta área”. Ela salienta ainda que “neste cenário, dificilmente o professor em formação na área de literatura terá condições de desenvolver habilidades que o faça cumprir satisfatoriamente seu papel de formador de leitores de literatura”. Esse professor em formação encontrará dificuldades quando se deparar com a sala de aula e tiver em suas mãos a formação de leitores porque ele próprio ainda não se tornou um leitor competente.

O que se pode dizer é que na falta deste tipo de formação o professor de literatura acaba por repetir fórmulas prontas adquiridas durante o percurso da educação básica e sacralizadas na graduação. Naquela, seu contato com o texto literário quando muito se deu com a literatura infanto-juvenil e, posteriormente, com a historicização literária. No superior, como temos defendido até aqui, ele volta a se deparar com a periodização estilística e a ter uma repetição da “evolução linear” da produção literária brasileira. Assim, sua formação não se dá no campo da análise de obras concretas (de fruição estética), mas sim no da memorização de escolas, autores e obras de determinado período. (OLIVEIRA, 2007. p.98-99)

Essa pesquisa mostra ainda que é necessário haver muitas mudanças no ensino de literatura, tanto do Ensino Médio quanto do Superior, pois há uma relação entre um e outro, e como foi analisado pela autora, há uma repetição de abordagem da literatura do Curso Superior no Ensino Médio, sendo que nesta fase do ensino não há necessidade de enfatizar a história da literatura e estilização, já que isso será visto no curso superior, como bem propõe Todorov:

No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em práticas e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. (TODOROV, 2010. p.41)

Ao professor do Ensino Fundamental e Médio cabe a tarefa de levar a literatura para a sala de aula e colocar em prática o que aprendeu na universidade, mas isso não é tarefa fácil porque a formação do leitor literário na escola precisa estar ligada a uma prática de leitura que desenvolva uma capacidade interpretativa, que permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo (COLOMER, 2007, p. 29).

Portanto, levar o aluno a ler literatura com fruição é uma prática que vai se construindo de maneira gradativa e permanente, com propostas reais de trabalho, pautadas em planejamento de leitura, escolha de um bom corpus de leitura, que inclua a leitura compartilhada entre professor, alunos e o seu entorno, sobretudo sua família. Principalmente quando o contexto desse aluno não favorece de maneira efetiva o contato com diferentes manifestações artísticas, como é o caso do contexto da escola do campo, em que a maioria dos alunos tem o acesso aos meios culturais letrados quase sempre apenas no espaço escolar.

Os dados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* realizada em 2011 constataram que 50% da população são leitores (aqueles que leram pelo menos um livro nos três meses anteriores à coleta de dados), mas a pesquisa ressalta que o índice de penetração da leitura, incluindo os didáticos, é muito baixo se comparado como os indicadores de outros países ibero-americanos que desenvolveram a pesquisa seguindo a mesma metodologia. O Brasil, com 4 livros lidos/ano, está melhor que o México (2,9) e a Colômbia (2,2), mas aquém da Argentina(4,6) e do Chile(5,4) e mais ainda do que se lê em Portugal (8,5) e Espanha (10,3).

Outros dados preocupantes, segundo a pesquisa, relacionam-se ao fato de que

dos 145 educadores assim declarados na entrevista, 13 declaram que não gostam de ler, 38 gostam um pouco e 94 gostam muito. Entretanto quando perguntados sobre o que fazem em seu tempo livre, (1ª opção): 78 preferem assistir à televisão; 45 apreciam acessar redes sociais; e somente três declaram que preferem ler. Sobre a preferência quanto à leitura: 87 informam que leem jornal com frequência; 31 leem livros; sete escutam audiolivros; três leem revistas; e três leem livros digitais. (FAILLA, 2012, p. 45-46)

Esses dados aludem ao problema da não formação leitora do professor. Como este profissional formará leitores se ele próprio não é leitor? O professor necessita questionar suas práticas e perceber a sua importância para a formação do jovem leitor, fato também demonstrado na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* que mostrou que quem mais influencia os leitores a ler, com 45% dos entrevistados, são os professores; também apontou que a maior concentração de leitores está entre os menores de 17 anos, enquadrados no ensino básico obrigatório. Isso revela que o professor exerce uma relevante influência na formação leitora dos jovens.

O desinteresse pela leitura ocorre nos jovens enquanto ainda estão no espaço escolar e que alguns dos fatores que contribuem para isso têm causas escolares, e um deles seriam os métodos

didáticos utilizados, considerados inapropriados (COLOMER, 2007). Mas há que se levar em conta que os hábitos culturais da sociedade, como a questão das práticas de leitura, as quais não dependem somente da instituição escolar e estão implicadas com outros fatores e também estão ligadas a diferentes agentes sociais. Como Zilberman aponta,

Se, pelo lado de dentro, a crise da leitura provém da crise da escola, em decorrência da escolarização precária de que são objeto os estudantes, pelo lado de fora, ela parece advir do aparecimento e da expansão de outros meios de veiculação de informações que, à primeira vista, provocam seu acolhimento e ameaçam substituí-la. Com efeito, as pessoas que poderiam vir a constituir o público da literatura apresentam outros interesses que não coincidem com o consumo de textos impressos, mas visuais, auditivos. (ZILBERMAN, 2009, p. 28-29)

Esse novo contexto social, abordado pela autora, parece adverso à escola, pois esta não consegue competir com todos esses meios atrativos de leitura, ligados às novas tecnologias digitais da comunicação e informação; como coloca Rojo (2009), “essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados”. E, muitas vezes, diante desse contexto, o professor acaba priorizando a leitura de gêneros textuais, de várias esferas sociais, como jornalística, publicitária, cotidiana, que fazem parte das práticas sociais dos estudantes, de leitura mais dinâmica, em detrimento do texto literário, que pode exigir um processo mais demorado de leitura. Colomer (2007, p. 104) diz que “graças à extensão da escolaridade, lê-se mais que nunca, mas o que se lê e para o que se lê está longe de corresponder à literatura e a seus possíveis benefícios”.

O que vale ressaltar aqui é que, diante desse novo cenário, cabe à escola investir na disseminação do texto literário. Como bem coloca Zilberman (2009), “Se é a literatura de ficção, na sua globalidade, que deflagra a experiência mais ampla da leitura, sua presença no âmbito do ensino provoca transformações radicais que, por isso mesmo, são imprescindíveis”.

A fruição da leitura, com efeito, só acontece quando o leitor já tem um percurso de leitura, que demanda experiência com várias leituras, acompanhadas pelo professor. A isso Solé (1998, p.116) acrescenta que “o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado”. Cabe, então, ao professor, mostrar ao aluno esse caminho de interpretação, guiá-lo nesse processo de aprendizagem leitora.

Planejamento de leitura

Para pôr a leitura em funcionamento na escola, o caminho é estimular a sua presença e planejar diferentes formas de ativar o encontro entre estudantes e livros. Colomer diz:

Ninguém gostaria de assistir a um curso de pesca se não se sente pescador e pensa que jamais vai ser envolvido nessa atividade. A escola dedica grandes esforços para falar de livros e autores que, simplesmente, não fazem parte do mundo dos alunos. A barreira existente, então, é prévia e as possibilidades de êxito são bastante escassas. (...) devemos dedicar tempo e programar atividades que favoreçam o interesse pessoal e estabeleçam essa conexão, fazendo com que se sintam pertencentes ao universo do livro. (COLOMER, 2007, p.64)

Muitas das vezes o professor não possibilita a apropriação da obra pelo aluno, porque não propicia espaço para a leitura e o debate interpretativo, que possibilite a troca, o levantamento de hipóteses de leitura. Em vez disso, ele acaba impondo a sua interpretação e o aluno é desestimulado a ler.

Por isso, a leitura literária precisa ser ensinada como qualquer outra atividade. E esse ensino requer do professor planejamento de atividades que o favoreçam, desde exercícios de concentração, autocontrole, entre outros, que estão implicados no ato de leitura. Para se levar o estudante à competência leitora, Colomer (2007) postula as práticas de leitura dirigida e compartilhada “aquelas em que meninos e meninas vêm elucidar-se, ante os seus olhos, o modo de ler que devem interiorizar”. Essa maneira de ler eles vão adquirindo juntos, por exemplo, “como se antecipa o que se pode esperar na narrativa que leem coletivamente, buscar os detalhes do texto que validam uma interpretação e invalidam outra, etc.”.

Essa proposta põe em jogo uma aprendizagem social e afetiva da leitura, importante, principalmente, para os iniciantes da aprendizagem leitora. Como Annie Rouxel (2013) salienta, “há, pois, lugar para os afetos, para a axiologia (que permaneceu censurada por muito tempo) nas intervenções dos alunos. Dessa liberdade resultam interações mais ricas nas classes, mais argutas: alguns alunos se arriscam à aventura interpretativa”. Essa atitude diante do texto só é propiciada se o professor instaurar na classe esses momentos de trocas; como mediador da leitura, ele pode avaliar e também compartilhar a sua leitura. Alunos desfavorecidos economicamente e de família, muitas vezes, não escolarizada, sem interação de leitura em casa, terão na escola a sua base de formação de leitores. Aqui cabe colocar, inseridos nesse contexto, grande parcela de alunos da escola do campo, que advém de assentamentos, acampamentos, e de outras comunidades mais isoladas, para quem essa prática deve ser mais significativa, uma vez que se compartilha o entusiasmo, a construção do significado do texto e as conexões que os livros estabelecem entre eles.

Solé (1998) também fala da importância de se estabelecer um espaço de troca e diálogo, em que o processo de leitura se dá em situações conjuntas: “as tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos”.

O ato de compartilhar envolve oportunizar tempo na aula para que os alunos pratiquem a leitura individual, rotinas cotidianas de leitura, com a intervenção de um adulto, tanto na escola como na família, e também programas melhores de aprendizagem escolar da leitura. Para isso, Colomer (2007) lembra a importância da escolha de um corpus de leitura que assegure aos jovens uma prática relevante. A escolha de um corpus “passa por sua flexibilidade e sua adequação a distintas funções, momentos e leitores” (COLOMER, 2007, p.113). Nesse sentido, o professor pode levar em conta vários aspectos em relação aos seus alunos, como o itinerário de leitura, a aprendizagem leitora, a idade/série em que se encontram; o próprio professor, leitor mais experiente, deve ter conhecimentos sobre livros e a sua recepção entre os alunos, orientar-se socialmente sobre a seleção através de instâncias críticas, enfim, o professor como mediador da leitura necessita estar em constante formação e ser antes de tudo um leitor eficiente.

Além de um bom corpus e da leitura compartilhada, Colomer ressalta a relevância do planejamento escolar, uma vez “que a leitura de livros pode apresentar múltiplas formas de organização em cada contexto escolar”. Para tanto, é preciso que o professor organize um contexto de trabalho com várias situações de práticas de leitura. Ela propõe

a reflexão sobre o planejamento escolar a partir de três pontos específicos: a necessidade de proporcionar aos alunos um espaço habitado por livros, a constatação de que existem certas formas de organizar as aprendizagens escolares que favorecem especialmente a presença da leitura e a conveniência de planificar articuladamente funções, tipos e atividades de leitura de livros na escola. (COLOMER, 2007, p.117)

O primeiro ponto é imprescindível, pois a presença de livros na aula é o primeiro passo para ativar a leitura escolar; no entanto, como elucida a autora, não é o que acontece na prática, principalmente nas aulas do secundário, nas quais o ambiente continua sem livros. Muitas vezes, as

únicas obras presentes são os livros didáticos. Além disso, dedica-se muito pouco tempo de aula à leitura e escrita.

No que concerne ao contexto específico da educação do campo, como já mencionamos, a presença do livro na sala de aula é imprescindível, uma vez que o estudante do contexto do campo tem a escola como principal mediadora da prática da leitura literária. Na maior parte das vezes, ela é o único meio de acesso ao livro, diferente, na maioria das vezes, do estudante da escola urbana, em que a leitura, não generalizando, já é mais presente em seu entorno.

A autora, então, postula no segundo ponto, que o trabalho em projetos prolongados que beneficiem a relação entre a leitura literária e o aprendizado escolar mostrou ser uma das formas mais eficazes para o aprendizado da leitura e da escrita. Esses “projetos de língua são definidos como uma proposta de produção oral ou escrita, com uma intenção comunicativa concreta e que contêm objetivos específicos de aprendizagem”. É preciso, deixar definido “*o que e para quem se vai ler e escrever e o que se vai aprender com isso*” (COLOMER, 2007, p.119).

Ela exemplifica, como terceiro ponto, algumas situações relacionadas a projetos, “como editar uma coleção e contos de um gênero determinado, realizar uma campanha publicitária, fazer uma exposição de poesia, escrever um romance de cavalaria, etc” (COLOMER, 2007, p.119). Assim, a atividade de leitura na escola, em sua boa parte, deixa de ser artificial e faz com que a leitura produza sentidos para os alunos.

Colomer aborda as vantagens de se trabalhar com projetos de leitura: integra os momentos de uso com os de exercitação, ou seja, engloba o ato de leitura e escrita em situações concretas; aqui as duas atividades se completam, os alunos são emissores e receptores de uma diversidade de textos escritos, que se inter-relacionam de múltiplas maneiras. Essa organização de projeto de trabalho, como enfatiza a autora, ajuda a superar a divisão entre as atividades de ler e escrever que muitas vezes acontece na escola.

Uma segunda vantagem, exposta pela autora, é que o trabalho com projetos, que engloba os exercícios sobre as operações de leitura e ajuda na compreensão do texto; nesse caso a leitura para os alunos tem um propósito, eles aprendem na prática a organização e função social de cada texto, a sua estrutura e outros aspectos relacionados à leitura. E a terceira vantagem do trabalho com projetos é que ele favorece a assimilação das aprendizagens realizadas, ou seja, os alunos são imersos na atividade com objetivos a alcançar e isso os motiva a seguir um itinerário de leitura com um sentido concreto.

Para concluir o trabalho com projetos, Colomer (2007) enfatiza que o propósito de cada atividade é formar um leitor competente. Então, ressalta: à escola cabe combinar objetivos, eixos de programação, corpus de leitura e tipos de atividades no conjunto de um planejamento organizado para um resultado mais efetivo.

Considerações sobre os documentos oficiais

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná sugerem como encaminhamento metodológico no ensino de literatura o Método Recepcional, que parte da Estética da Recepção, proposta por Jauss, surgida no início dos anos 70, e na Teoria do Efeito, de Iser. Enquanto Jauss se preocupa com a história da recepção do texto. “A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete” (JAUSS, 1994, p.25), os estudos de Iser, “a teoria do leitor implícito” criada em 1976, enfatiza o efeito do texto sobre o leitor particular. É na interação entre leitor e obra que se realiza ao processo da leitura. Para Iser “o texto ficcional deve ser visto principalmente como comunicação, enquanto a leitura se apresenta em primeiro lugar como uma relação dialógica” (ISER, 1996, p. 123). Neste caso, cabe ao

leitor preencher as lacunas deixadas no texto, atribuindo sentidos ao que está lendo, por meio das pistas oferecidas no próprio texto. Para haver leitura é preciso que haja a interação entre o texto e o leitor.

O Método Recepcional é um exemplo de encaminhamento metodológico, sugerido nas Diretrizes, o qual foi elaborado pelas professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar. Esse método divide-se em cinco etapas. A primeira está ligada à determinação do horizonte de expectativas, ou seja, o professor precisa estar atento à realidade sociocultural do aluno, à sua vivência para poder analisar os interesses e o nível de leitura do aluno/leitor; a segunda etapa relaciona-se ao atendimento desse horizonte de expectativas, por isso a importância da seleção das obras pelo professor.

Na terceira etapa, ocorre a ruptura do horizonte de expectativas. Aqui entra o questionamento a respeito da obra “que pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos de expectativas do leitor, que o percebe, o julga por tudo que já conhece e aceita” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.87). Após a ruptura, o leitor é levado a um questionamento do horizonte de expectativas, ou seja, o aluno procura respostas a seus questionamentos, potencializando a relação dialógica suscitada pelo texto. Nesta etapa, o professor deve orientar o aluno a fazer uma autoavaliação a partir dos textos lidos.

A quinta e última etapa é a da ampliação do horizonte de expectativas. Nestas, as leituras realizadas pelos alunos possibilitam reflexões e interações dialógicas com o texto, o que os possibilita ampliar seus conhecimentos e melhorar sua capacidade leitora. Conforme o documento coloca,

Optou-se por esse encaminhamento devido ao papel que se atribui ao leitor, uma vez que este é visto como um sujeito ativo no processo de leitura, tendo voz em seu contexto. Além disso, esse método proporciona momentos de debates, reflexões sobre a obra lida, possibilitando ao aluno a ampliação dos seus horizontes de expectativas. (PARANÁ, 2008, p. 74)

Percebe-se nessa metodologia a importância da interação entre o sujeito leitor e o texto, mas para que o aluno tenha capacidade de fazê-la o professor precisa guiá-lo ao debate interpretativo, suscitando a reflexão, identificando as dificuldades para uma leitura eficiente.

Já as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná propõem um ensino pautado em eixos temáticos que são entendidos como problemáticas centrais a serem focalizados nos conteúdos escolares.

No eixo *Cultura e identidade*, o documento estabelece que a escola deve valorizar a cultura dos povos do campo, seu modo de vida, seus costumes, sua relação de trabalho, etc. Essa cultura precisa estar presente nas práticas pedagógicas. Portanto,

valorizar a cultura dos povos do campo significa criar vínculos com a comunidade e gerar um sentimento de pertença ao lugar e ao grupo social. Isso possibilita criar uma identidade sociocultural que leva o aluno a compreender o mundo e transformá-lo. (PARANÁ, 2006, p.38)

Nesse caso, a escola pode orientar-se a partir da cultura local, da linguagem do grupo, de suas tradições, valorizando seus aspectos culturais e identitários para construir com eles outros conhecimentos, outras linguagens, uma vez que estão também inseridos em um contexto global e necessitam estar integrados a outros modos de ver o mundo, a outras linguagens. E a leitura literária é essencial para que se apropriem de novos discursos ou de histórias nas quais se identifiquem, reflitam sobre si mesmos e sobre o mundo. Como é colocado no documento,

É importante que os aspectos da realidade constituam apenas o ponto de partida, pois o ponto de chegada depende da inserção de conteúdos devidamente selecionados, que junto a uma seleção de outros materiais, sejam livros, jornais, documentários, etc., possam auxiliar os alunos no exercício, na reflexão e produção de conhecimento. (PARANÁ, 2006, p.38-39)

Cabe, então, à escola inserir esses estudantes em outras práticas sociais e formá-los leitores competentes é uma das mais importantes vias de acesso a essas práticas. É preciso salientar que o eixo *Cultura e Identidade* abrange os conteúdos ligados à área da linguagem, à arte. Nesse sentido, a abordagem da arte, nesse contexto escolar, não deve ficar restrita a uma postura reducionista, engajada, de cunho utilitário, uma vez que a arte não se reduz a suprir necessidades imediatas, materiais. “A utilidade da obra artística depende de sua capacidade de satisfazer não uma necessidade material determinada, mas a necessidade geral que o homem sente de humanizar tudo quanto toca, de afirmar sua essência e de se reconhecer no mundo objetivo criado por ele (VASQUEZ, 1978, p.71). Sendo assim, a função da arte é a de humanizar o homem, é uma forma de liberdade e de elevação espiritual.

Desse modo, a realidade do educando do contexto do campo, a sua cultura podem ser consideradas no contexto escolar, mas com o objetivo maior, que é o de inseri-lo no conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Não há como restringir o conhecimento somente numa particularidade.

Acerca da leitura literária, as obras de cunho regional, com temas condizentes ao contexto do campo podem ser abordadas, mas como ponto de partida para se chegar a outras leituras de caráter universal, pois as obras literárias tratam de seres humanos universais.

Por isso, pensar num ensino de literatura na escola do campo é pensar em dar acesso à literatura de caráter universal. O “objetivo da educação literária, em primeiro lugar, é o de contribuir para a formação da pessoa” (COLOMER, 2007, p.31). E esse objetivo só é alcançado mediante a apropriação das obras pelos alunos.

É importante lembrar que as Diretrizes Curriculares são documentos que norteiam o trabalho do professor, mas não trazem propostas prontas a serem aplicadas. É tarefa da escola e do professor encontrarem caminhos e metodologias, ancorados em leituras de pesquisadores do ensino da leitura, para formar o aluno como um leitor competente. Mas é importante que o professor fique atento ao contexto em que a escola está inserida, como o caso do contexto dos alunos da educação do campo que trazem para o espaço escolar suas experiências de vida, o universo social de que fazem parte. Dessa maneira, o professor deve considerar essa perspectiva para conduzir o encaminhamento das leituras literárias no sentido de uma formação leitora mais eficaz. Daí a importância do planejamento de leitura ao longo de toda a vida escolar do aluno.

Conclusão

A prática da leitura literária deveria estar presente na vida da criança desde cedo, proporcionada pela família, pelo seu entorno, no entanto, isso muitas vezes não acontece. Então, é na escola que ela deve encontrar esse espaço privilegiado de leitura, mas para que haja realmente essa aprendizagem leitora é preciso que a escola ensine-a a ler literatura.

E as Diretrizes Curriculares, tanto as da escola básica quanto as do campo podem estabelecer caminhos para o trabalho do professor, na medida em que devem ser vistas não como modelos prontos a serem seguidos, mas como parâmetros de trabalho e também porque ambas estabelecem diálogos entre os dois contextos sociais do meio urbano e do campo, cujas culturas devem ser valorizadas e interligadas ao contexto global.

Essa aprendizagem leitora é um exercício de constante observação por parte do professor que necessita conhecer seus alunos e a realidade de seu contexto escolar para poder inserir uma prática que demanda flexibilidade na escolha das obras, clareza dos seus objetivos, numa perspectiva da formação leitora do aluno. Nesse sentido, cabe ao professor ponderar as especificidades de cada contexto e de cada etapa escolar para que efetivamente se concretize a leitura com fruição.

Assim, compreendemos que a perspectiva da leitura compartilhada, abordada por Colomer, traz relevante contribuição para a formação do leitor no espaço escolar e garante também a sua formação para além da escola, uma vez que essa concepção de leitura está centrada na relação dialógica entre o leitor e o texto.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. *Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: Vários escritos. Terceira edição revista e ampliada. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- CEREJA, William. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- COLOMER, Teresa. *Andar em livros: a leitura literária na escola*. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Edit. Ática, 1994.
- JOUE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002. Acho que não foi citado no texto
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: Teoria e prática*. 10ª ed., Campinas, SP: Pontes, 2004.
- MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MEIRA, Caio. *Apresentação*. In: TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.
- OLIVEIRA, Vanderleia da Silva. *História literária nos cursos de Letras: cânones e tradições*. Londrina, 2007. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina.
- FAILLA, Zoara. *Retratos da leitura no Brasil 3*. Instituto pró-livro. Imprensa oficial, governo do Estado de São Paulo.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROUXEL, Annie. *Aspectos metodológicos do ensino da literatura*. In: *Leitura de literatura na escola*. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de ; FALEIROS, Rita Jover(org.). São Paulo: Parábola, 2013.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica- Língua Portuguesa*. Curitiba, 2008.
- Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo*. Curitiba, 2006.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução: Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.
- VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. *As ideias Estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- ZILBERMAN, Regina. *A escola e a leitura da literatura*. In: *Escola e leitura: Velha crise, novas alternativas*. Organizadoras: Regina Zilberman & Tania M. K. Rösing. São Paulo: Global, 2009.
- _____. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global Editora, 1987.

Enviado em 30/08/2014

Avaliado em 10/10/2014

AS CONSEQUÊNCIAS DO DEBATE FILOSÓFICO SOBRE CONHECIMENTO E CIÊNCIA PARA A PRÁTICA CONTEMPORÂNEA

Denise Maria Soares Lima

Professora, advogada, mestre em Educação
Universidade Católica de Brasília/DF
Pesquisadora da Cátedra UNESCO UCB - DF

Resumo

Este artigo objetiva trazer à luz algumas reflexões sobre as principais consequências do debate filosófico sobre conhecimento e ciência, sobretudo no que diz respeito à contraposição do conceito de método científico e o valor social da ciência. Acrescenta-se ainda a indagação se o que é mensurável pode ou não ser científico.

Palavras-chave: filosofia; ciência; conhecimento.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo sacar a la luz algunas reflexiones sobre las principales consecuencias del debate filosófico sobre el conocimiento y la ciencia, sobre todo en lo que respecta a contrastar el concepto de método científico y el valor social de la ciencia. Todavía se suma a indagação si lo es medible o no puede ser científica.

Palabras clave: la filosofía; la ciencia; conocimiento.

Introdução

Santos (2010) na obra *Um discurso sobre as ciências* afirma que Rousseau (1712-1778) – ao expor no século XVIII o tema: *O restabelecimento das ciências e das artes terá favorecido o aprimoramento dos costumes?* – apresentava uma questão elementar e que tal indagação permanece até nossos dias. E prossegue: “uma questão elementar é uma pergunta que atinge o magma mais profundo da nossa perplexidade individual e coletiva com a transparência técnica de um fisga” (SANTOS, 2010, p. 180).

Por sua vez, não apenas indagações sobre as contribuições positivas ou negativas da produção científica para a humanidade compõem o discurso científico; questões elementares se opõem e justapõem no fazer ciência. Assim, recorrendo a Santos e a fim de satisfazer a proposta-título do ensaio, elegem-se quatro questões elementares para percorrer as consequências do discurso filosófico para a cena contemporânea., fundamentando-as com as teorias e os autores estudados.

Sendo assim, o ensaio, inicialmente, questiona: O método científico é um conjunto de regras dogmáticas? Neste item, busca-se trazer uma breve exposição sobre noções de conhecimento, ciência e método e, também, refletir sobre as consequências dessa indagação. A seguir, pergunta-se: A ciência é, de fato, benéfica para a humanidade? Aqui, ressaltam-se os contributos principalmente de Francis Bacon à luz da teoria indutiva, contrapondo-a com a posição dedutiva; acresce-se a essa parte as mudanças promovidas por esses novos pressupostos empiristas.

A terceira indagação propõe: O que não é mensurável não é científico? Resgatam-se as principais concepções das ciências naturais utilizando argumentos de autores que as defendem e as refutam. Além disso, ilustra-se o capítulo com a discussão sobre a mensuração para fins ideológicos e políticos apontados por Gould (1999). Por fim, a quarta questão versa sobre ciências sociais e naturais: As ciências sociais devem seguir o mesmo padrão das ciências naturais? Esse embate,

embora não seja recente, envolve e interessa cientistas que pesquisam na área social. De modo que se demonstram, neste caso, os mais recentes debates e respectivos argumentos.

Em síntese, esse ensaio optou por perguntas-chave para direcionar a breve análise sobre o objeto do estudo. Contudo, vale salientar que esta exposição não visa a reunir o conjunto de todos os teóricos estudados e, sim, com base no aporte científico compreender diferentes formas de pensar e fazer ciência e os contributos de seus atores.

O método científico é um conjunto de regras dogmáticas?

Segundo Demo (2009) definir não é coisa irrelevante, contudo tanto a simplificação como a complicação são extremos dessa atividade que podem prejudicar a riqueza do fenômeno estudado. Em outras palavras, completa o mesmo autor: “definir é colocar limites” (DEMO, 2009, p. 15). Diante disso, neste estudo sobre os termos conhecimento, ciência e método buscam-se abordar aspectos relevantes sobre os mesmos, mas limitando-os à proposta esboçada.

Nesta perspectiva, ao longo da História da humanidade, uma parcela considerável de indivíduos teve como objeto de estudo o fenômeno do conhecimento. Entre esses, pesquisava-se sua natureza e importância, seus fundamentos e modos de apreensão, possibilidades, problemas, limites, entre outras questões. Galvão e Ghesti-Galvão (2011, p. 3) afirmam que “Conhecimento é um termo dinâmico, multifacetado e plural”. De fato, inconcebível tecer adjetivos antagônicos aos citados para o termo conhecimento, já que há muitas formas de aquisição de conhecimento e variados tipos. Quanto as primeiras, podem-se citar: raciocínio, sentidos, tradição e autoridade, por exemplo, e quanto aos tipos: filosófico, religioso, popular, artístico, científico, entre outros.

Por sua vez, cada um desses conhecimentos tem características bastante distintas. Enquanto, por exemplo, o conhecimento popular é assistemático, resultante da familiaridade do cotidiano; o conhecimento científico é estruturado, limitado, verificável. Quanto ao conhecimento científico, Demo (2009) ensina que a expressão foi adquirindo variações de significados de acordo com as mudanças temporais e espaciais e adverte que o conhecimento científico *não é*: 1) senso comum; 2) sabedoria ou bom-senso; 3) ideologia e 4) paradigma específico.

Historicamente, vale salientar, o conhecimento científico é recente, já que não se considera rigorosamente o saber produzido no período que abrange a Antiguidade e a Idade Média como ciência, uma vez que essa estava intimamente ligada à filosofia (RAMPAZZO, 2002). No mesmo compasso, para Mora (1982), ciência, etimologicamente, equivale a “o saber”. Porém, nem todo saber pertence à ciência. Em linhas gerais, o mesmo autor define ciência como “[...] um modo de conhecimento que procura formular mediante linguagens rigorosas e apropriadas – tanto quanto provável, como o auxílio da linguagem matemática – leis por meio das quais se regem os fenômenos (MORA, 1982, p. 64).

Em relação a afirmações como a citada anteriormente, Demo (2009) pontua:

Dentro da tradição ocidental, em particular da dita racionalista, ciência é um procedimento frontalmente diferente de outras formas de conhecer, universal, superior e definitivo, tendencialmente voltado para as “ciências exatas e naturais”, donde também segue o despreço por outras culturas e seus modos de conhecer (DEMO, 2009, p.19).

Diante do exposto, percebe-se a maioria dos argumentos vigentes tendem a considerar um discurso que estabelece uma visão pura e imparcial de ciência a partir de um conjunto de procedimentos por meio dos quais a produção científica emerge eficazmente, livre de preconceitos e intenções. Na mesma via, acrescentam Alves-Mazzoti e Gewandszajder (1999, p. 4): “Ainda é comum a crença de que a atividade científica começa com uma coleta de dados ou observações

puras, sem idéias preconcebidas por parte do cientista”.

Assim, o conhecimento científico não se reduz apenas a um conjunto de procedimentos garantidos pelo método e nem o método científico deve ser visto como um conjunto de regras dogmáticas, embora não haja ciência sem o emprego de métodos científicos. O que, de fato, caracteriza o método científico é o questionamento, por ele articulado, para resolver um problema. Todavia, optar por um método é optar por uma tradição de conhecimento, posição ideológica ou política (GALVÃO, 2013).

Marconi e Lakatos (2000, p. 46) ainda ensinam:

o método é um conjunto das atividades sistemáticas e racionais, que com maior segurança e economia permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Por fim, articulando os conceitos expostos, pode-se concluir que os métodos científicos cujos componentes são essencialmente dogmáticos são danosos para as ciências, pois contradizem a prática científica, que é aberta e falível, de modo que tais regras não podem ser inflexíveis ou estáticas. Há, como dito, uma dinâmica na produção do conhecimento científico que requer atitude crítica e, em consequência disso, capaz de substituição e adequação dos métodos eleitos, quando esses tornam-se inconciliáveis para a investigação científica.

A ciência é, de fato, benéfica para a humanidade?

Como já mencionado, a ciência é historicamente recente. A partir do século XVI, a procura por um conhecimento fundamentado em garantias, na busca do real, propunha uma nova maneira de compreender os acontecimentos de modo distinto ao conhecimento até então elaborado, que utilizava recursos baseados no senso comum juntamente a explicações religiosas e filosóficas (MARCONI; LAKATOS, 2000). Para adequarem-se a essa linha de pensamento, os métodos também se transformaram.

Pioneiramente, destacam-se os métodos de Galileu e Bacon. Até o período dos referidos pensadores, a argumentação instituída fundamentava-se no pensamento aristotélico, sendo o método dedutivo a base dessa corrente. Enquanto para Galileu, as ciências têm como foco as relações quantitativas; para Bacon, o processo de abstração e o silogismo eram preceitos equivocados. Para demonstrar essa premissa, Bacon (1997) escreveu a obra *Novum Organum* na qual pontuou suas impressões e argumentos sobre os métodos até então utilizados e anunciou um novo modo científico de verificação baseado nos seguintes passos, conforme esquematizam Marconi e Lakatos (2000, p. 49): a) experimentação; b) formulário de hipóteses; c) repetição; d) testagem das hipóteses e e) formulação e generalizações e leis. Assim, o método indutivo baconiano rompe com a tradição aristotélica e inaugura um tipo de experimentação, denominado método das coincidências constantes. Mora (1982, p. 210) ressalta que Bacon:

(...) observando que nas ciências se chega à formulação de proposições de caráter universal partindo de enumerações incompletas, formulou nas suas tabelas de presença e ausência uma série de condições que permitem estabelecer induções legítimas.

Esse tipo de indução, proposto por Galileu e aprimorado por Bacon, é chamado de indução incompleta ou científica, ou seja, exibe de maneira clara o mecanismo lógico: “fundamenta-se na causa ou lei que rege o fenômeno ou fato, constatada em um número significativo de casos, mas não em todos” (MARCONI; LAKATOS, 2000, p. 56). Por outro lado, a argumentação dedutiva se distancia da indutiva na medida em que a primeira infere que se todas as premissas são verdadeiras, a conclusão deve ser verdadeira, além disso, que toda informação fatural da conclusão já estava implicitamente nas premissas.

Ao longo da História, muitos embates surgiram defendendo ou rechaçando ambos os métodos. Entre esses, muitos reforçam a adequação do método às ciências, justificando, assim, o caráter utilitário de cada um. Neste sentido, o questionamento sobre os benefícios da ciência para a humanidade, aqui, versa sobre os contributos do pensamento baconiano para a atualidade. Neste contexto, Galvão e Ghesti-Galvão (2011, p. 19) explicam que:

A noção de conhecimento que Bacon inaugurou envolvia a descoberta de um método que permitisse o desenvolvimento seguro do saber sobre a natureza sem a noção pré-concebida de obediência a uma ordem perfeita e deificada: um saber que levasse a resultados práticos a serviço da humanidade.

Argumento ratificado por Gil (2010): “Não constitui exagero que boa parte dos conhecimentos obtidos nos últimos três séculos se deve ao emprego do método experimental” (GIL, 2010, p. 30).

Em síntese, pós-Bacon, o discurso científico é modificado, consolidando, dessa forma, as ideias empiristas que orientam uma doutrina filosófica cujo fundamento parte da experiência. E, a partir do século XVIII, o empirismo se firma como epistemologia do conhecimento, principalmente, a partir das ideias desenvolvidas por Locke, Berkeley e Hume. Portanto, Bacon influenciou não somente a comunidade científica, mas também repercutiu seus modos de pensar e fazer ciência na História da humanidade.

O que não é mensurável não é científico?

No advento da Idade Moderna, as diversas mudanças na ordem econômica, social, política e religiosa, afetaram o pensamento do homem, e, conseqüentemente, as ideias no campo científico, transformando-as. Neste período renascentista, a produção científica revelou um extenso grupo de estudiosos: Nicolau Copérnico (Polônia, 1473-1543); Francis Bacon (França, 1561-1626); Galileu Galilei (Itália, 1564-1642); Kepler (Alemanha, 1571-1630); René Descartes (França, 1595-1650); Isaac Newton (Inglaterra, 1642-1727), entre outros. Com esses precursores da ciência moderna, inaugurava-se uma ordem científica emergente cujo principal desafio era o domínio da natureza cujo modelo científico predominante, desde a revolução científica até os séculos seguintes, apontava para o desenvolvimento das ciências naturais.

Diante dessa nova ordem, a busca da objetividade se destaca como um ideal a ser perquirido pelos investigadores. Além disso, observam Galvão e Ghesti-Galvão (2011, p. 21): “As ciências da natureza, cuja crença no universo orientava os procedimentos capazes de levar ao conhecimento verdadeiro, operavam a partir de um conjunto de suposições de natureza realista, determinista e nomotética”. Essa reunião de pressupostos tornou-se um pensamento dominante, dando origem a diversas visões acerca da natureza do método científico ao longo da era moderna. Entre essas concepções, destacam-se, neste ensaio, o racionalismo, o empirismo e o positivismo, assim como os argumentos que os defendem e os refutam.

Ao longo da modernidade, o racionalismo busca na razão os recursos para amparar a certeza científica. Com isso, o objeto de conhecimento não é uma coisa concreta, mas um objeto construído pela razão. Embora Descartes, Leibniz, Kant e Spinoza sejam conhecidos como os representantes do racionalismo, a posição racionalista é encontrada também em textos filosóficos antigos como Parmênides e Zeno (GALVÃO; GHESTI-GALVÃO, 2011).

Por sua vez, o impulso dado ao conhecimento racional por Descartes e o cartesianismo e a grande influência exercida por esta tendência inaugura o racionalismo moderno. Porém, a atenção dada às exigências estritamente racionais à compreensão de um mundo físico leva Descartes (2003) a compreendê-lo como finito e pleno, concebendo o mundo físico ‘deformado’, apenas alcançável pelo puro intelecto. Segundo ele, as ideias são produtos das mentes humanas, contudo haveria

também ideias intatas à mente humana. Essa explicação ficou conhecida como inatismo, ou seja, trata-se de um raciocínio fundamentado em uma intuição prévia (MORA, 1986). Para o racionalismo, a relação existente entre sujeito e objeto se faz a partir do sujeito. Decorre daí que a verificabilidade científica se dá após um processo extenso de reformulação de erros ou conhecimentos inadequadamente preparados (SOLIS, 2002).

Em outra posição eminentemente crítica ao racionalismo, o empirismo, inaugurado por Bacon, consolida-se no século XVIII com como epistemologia do conhecimento, principalmente, a partir das ideias desenvolvidas por John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753) e David Hume (1721-1776). Esses autores, segundo Mora (1982, p. 119), têm em comum: “a concepção do espírito ou sujeito cognoscente como ‘receptáculo’ no qual ingressam os dados do mundo exterior transmitidos pelos sentidos mediante a percepção”.

Para Locke (1999), a experiência sensível e a reflexão são a base de todo conhecimento e esse provém da experiência, iniciando-se com fatos concretos. Com base nisso, afirma que o conhecimento é adquirido e descarta a ideia do conhecimento nato. Por sua vez, a posição berkeleyana acolhe o empirismo de Locke, mas crê que é o intelecto do sujeito em contato com os objetos que produz o conhecimento, ou seja, rejeita qualquer ação do objeto sobre o sujeito na construção do conhecimento. Assim, sustenta a tese de que é impossível “que alguma coisa corpórea e sensível possa existir senão na mente” (BERKELEY, 2012). Por sua vez, Hume (2009) afirma que todo conhecimento deriva da experiência e que todas as ideias tem origem nas impressões dos sentidos. Além disso, opôs-se ao racionalismo cartesiano:

(...) em nenhum caso se alcança o conhecimento dessa relação por raciocínios *a priori*, mas pelo contrário, ele provém inteiramente da experiência, através da qual verificamos que alguns objetos particulares, sejam quais forem, se encontram constantemente unidos uns aos outros (HUME, 2009, p. 75).

Como já exposto, a abordagem empirista influenciou toda uma comunidade científica da modernidade, porém os postulados de Hume exerceram grande influência nas tendências empiristas contemporâneas que o seguiram, inclusive o positivismo lógico (MORA, 1986).

Para completar as concepções estudadas, o positivismo emerge como teoria do saber que levam em consideração os fatos e as relações entre os fatos. Neste sentido, ensina Mora (1986, p. 314): “Pelo menos no que se refere à explicação, o positivismo sublinha decididamente o *como* e evita responder ao *quê* e ao *porquê* e ao *para quê*”. Além disso, rejeita qualquer conhecimento *a priori*, o conhecimento metafísico e qualquer pretensão a uma intuição direta do inteligível. Segundo Alves-Mazzoti e Gewandszajder (1999), os positivistas preceituavam que cada teoria tivesse como referencial algo observável. Assim, uma lei ou teoria poderia ser testada com base em sentenças observadas de modo que esses enunciados forneceria um aparato seguro, a partir do qual o conhecimento científico seria construído. E acrescenta:

A lógica da ciência forneceria um critério ideal de como o cientista ou comunidade científica deveria agir ou pensar, tendo, portanto, um caráter normativo em vez de descritivo. O objetivo central não era, portanto, o de explicar como a ciência funciona, mas justificar ou legitimar o conhecimento científico, estabelecendo seus fundamentos lógicos e empíricos (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZAJDER, 1999, p. 13).

Contudo, justamente, esse elevado valor atribuído à observação, foi alvo de críticas ao positivismo lógico. Entre esses filósofos, destaca-se Popper (1902-1994). Segundo observam Galvão e Ghesti-Galvão (2011, p. 23), Popper conclui que “toda observação é seletiva e enviesada por algum tipo de teoria”. Então, a partir do momento em que as observações aliam-se a teorias falíveis, aquelas não podem ser fontes precisas de conhecimento, tornando-se incapazes de produzir conhecimento científico (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZAJDER, 1999). Para

complementar, Demo (2009) ainda observa que o positivismo trilhou o caminho do progresso tecnológico dos últimos três séculos, não obstante o fato de ser merecedor de críticas.

Assim, esse bloco de concepções epistemológicas orientou as ciências naturais e, ao mesmo tempo, deu lugar a um conjunto de conjecturas e refutações acerca da mensuração e demarcação das ciências, entre outros temas. Quanto à mensuração, Gould (1999) questiona o uso da medição para fins ideológicos e políticos. Esse autor denuncia a existência de uma “crença socialmente compartilhada” para explicitar enunciados racistas, ou seja, pronunciamentos científicos que apoiavam a ideia de uma hierarquia racial. E, ainda demonstra que métodos utilizados pelas ciências naturais podem ser manipulados, apontando-lhes falhas que indicam critérios desiguais, falsificações, erros de cálculos, omissões convenientes ou de procedimento, entre outras. Dessa forma, seu estudo além de desmistificar as bases do racismo científico, contribuiu para a pesquisa científica, no sentido de demonstrar que as ciências naturais não estão isentas de critérios políticos e ideológicos, já que, na modernidade, os critérios de objetividade e neutralidade eram pré-requisitos à produção científica.

As ciências sociais devem seguir o mesmo padrão das ciências naturais?

Após a exposição acima sobre a mensuração para atender a fins políticos e ideológicos, demonstra-se, neste item, outra questão de suma importância para a ciência: o modelo experimental utilizado nas ciências naturais é adequado às ciências sociais?

Essa discussão envolve o questionamento acerca de qual o método ideal para lidar com questões sobre a condição humana, tais como: pobreza, cidadania, fracasso escolar. Tais temas, segundo Demo (2009), são complexos e não lineares e exigem o tratamento adequado na investigação do fenômeno sob pena de tornar a argumentação científica um conjunto de meras descrições (como as coisas são) e não uma busca por suas razões (por que são). Argumentando sobre a distinção das ciências naturais e das ciências relativas à natureza humana, expõe Dilthey (2010, p. 450):

A posição da lei do conhecimento expressa no princípio de razão em relação às ciências humanas é diversa da posição em relação às ciências sociais do mundo exterior: isso também torna impossível uma subordinação de toda a realidade efetiva a uma conexão metafísica.

Por sua vez, há uma crença de que as ciências sociais só podem ser consideradas ciência se utilizar os métodos das ciências naturais, contudo as ciências sociais têm buscado desenvolver métodos próprios de investigação e critérios para resolver a questão, conforme se demonstra a seguir.

Como mencionado no item anterior, o empirismo e o positivismo se sobressaíram como concepções epistemológicas, cujo método indutivo, à base da observação e da experiência é empregado para assegurar a credibilidade científica. Contudo, na era contemporânea, Popper, Kuhn, Lakatos e Feyerabend criticaram diretamente dois fundamentos do positivismo: a objetividade da observação e a legitimidade da indução (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1999). De modo que esses pós-positivistas demonstraram entre outros problemas relativos à indução: a observação está sempre impregnada de teoria (POPPER, 2007); uma teoria é determinada pela capacidade de persuasão de seus proponentes e não por critérios lógicos ou por experimentos (KUHN, 2009) e Feyerabend (1989) questionou os limites dos métodos objetivos ao sugerir a fragilidade desses e anunciar a necessidade de ampliação de novas discussões metodológicas.

Neste contexto, ao passo que essas proposições questionaram as práticas metodológicas, voltadas para as ciências naturais, ao revelarem aspectos contrários à infalibilidade de seu método,

proporcionaram às ciências sociais a apropriação de métodos distantes dos limites ditados pela concepção positivista, isto é, “o que não pode ser diretamente experimentado e controlado pela observação deve ser expulso do conhecimento” (ANDRADE, 2002, p. 223).

Todavia, para as ciências sociais não bastou à aquisição de métodos alternativos para explicar os fenômenos estudados por elas. À luz dos debates metodológicos, ainda pairava a desconfiança da comunidade científica sobre os procedimentos e técnicas adotados por essas ciências. Neste embate, surge o chamado “paradigma qualitativo” em oposição ao positivismo, nos anos setenta, momento em que as abordagens qualitativas são intensificadas, embora já praticadas pela sociologia, antropologia e ciências afins (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1999). Em contrapartida, acrescentam os mesmos autores:

Como era de se esperar, a rigidez metodológica anterior, foi, muitas vezes, substituída por uma total falta de método, dando origem a pesquisas extremamente “frouxas” e com resultados poucos confiáveis. A falta de rigor dessas pesquisas reacendeu a discussão sobre a cientificidade dos conhecimentos assim produzidos (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 120).

Desse modo, Vale salientar que, a rigor, tanto o método qualitativo como o quantitativo estão sujeitos a críticas por parte dos pesquisadores. Galvão e Ghesti-Galvão (2011, p. 35) ensinam que: “Quer quantitativa, quer qualitativa, a pesquisa é feita por pessoas com crenças, valores e interesses que naturalmente enviesam a relação como o mundo”. Por sua vez, Santos (2010, p. 54) expõe as consequências do rigor científico, cuja base é matemática:

(...) é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objectivar os fenômenos, os objectualiza os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caraturiza. É, em suma e finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista destrói a personalidade da natureza.

Diante da relação estreita entre a escolha do método para obtenção do conhecimento científico, e, diante da adequação do mesmo às ciências naturais, sociais e humanas, é imperioso considerar que a pesquisa qualitativa, apontada como a mais favorável ao desenvolvimento das ciências sociais e humanas, acende um vínculo dinâmico entre a tríade: construção da realidade, construção de conhecimento e constituição do próprio sujeito (GALVÃO; GHESTI-GALVÃO, 2011). Além disso, segundo Demo (2009), exige-se da pesquisa qualitativa mais do que a mensuração de dados, como na “ditadura de método”, há, nela, uma proposta de se fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dessa, e não o contrário, assim, buscando o aprofundamento, por familiaridade, convivência, comunicação.

Para concluir

Para finalizar esse ensaio, respondem-se com um sonoro NÃO as quatro perguntas formuladas nos capítulos precedentes. Contudo, como já afirmado, o conhecimento é construído e reconstruído nessa infinita busca humana de conhecer a realidade. Essa curiosidade por compreender coisas e situações que cercam os indivíduos pode ser traduzida como uma atividade inerente ao espírito humano. Disso decorre que variadas formas de conhecimento surgiram ao longo da História, desde os modos menos elaborados aos mais complexos.

Nesse sentido, o conhecimento científico vai se firmando. Comumente, aceito como portador de um discurso verdadeiro, garantido pelo método. Fazer ciência se assemelha ao controle da natureza, cujos sistemas são fruto da aplicação de normas de rigor metódico e, em razão disso, capazes de garantir esse tipo de conhecimento. Todavia, essa condição inabalável dada à ciência, logo é objetada, comprovando-se que ciência é produzida por sujeitos, e todos esses possuem suas crenças, valores e interesses. Como resultado disso, pensar em uma ciência benéfica para a humanidade é também restringi-la ao espaço e ao tempo em que esta é produzida. Neste contexto,

os benefícios podem ser limitados a um pequeno grupo social, ou, por outro lado, extensos a uma comunidade territorial mais ampla, como um país ou um continente.

Ainda neste compasso, a mensuração da ciência também é questionada quando a abordagem é mais complexa, tornando falacioso o argumento de que a ciência deve ser objetiva e neutra. Tal complexidade envolve principalmente as pesquisas na área social. Essas pesquisas vão, aos poucos, se desprendendo dos modelos quantitativos e buscando mecanismos próprios e adequados ao seu objeto, garantindo, com eficiência, a cientificidade aos estudos sobre os fenômenos sociais e humanos.

Por fim, a trajetória científica da humanidade para a humanidade é um projeto em permanente construção. Em primeiro lugar, porque a ciência é atividade em constante processo de atualização, renovação e disputa, ou, conforme Demo (2009): construir, destruir e reconstruir. Em segundo, porque seus frutos, hoje, conhecidos, ainda revelam-se insuficientes para responder a pergunta proposta no discurso rousseauniano, citado na introdução deste texto: contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? É necessário que, algum dia, responda-se essa pergunta com um redondo SIM.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; J. E GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDRADE, Ricardo Jardim. Interrogando a ciência. In: HÜHNE, Leda Miranda. (Org.). *Metodologia Científica*. 7 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2002.
- BACON, Francis. *Novum organum*: coleção ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- BERKELEY, George. Três Diálogos entre Hylas e Philonous. In: BARRA, Eduardo Salles O. (Org.). *Traduzindo: textos em filosóficos em sala de aula*. Curitiba: UFPR-SCHLA, 2012.
- DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2009.
- DESCARTES, René. *Discurso do Método. Regras para a direção do espírito*. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- DILTHEY, Wilhelm. Introdução às ciências humanas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- GALVÃO, Afonso; GHESTI-GALVÃO, Ivânia. *Conhecimento, ciência e linguagem*. Texto. UCB, 2011.
- _____. *Conhecimento, ciência e método*. Aula ministrada na Universidade Católica de Brasília (UCB) em 13 de março de 2013 (informação verbal).
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- HUME, David. *Investigação sobre o entendimento humano*. São Paulo: Hedra, 2009.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia Científica*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 2007.
- MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Dom Quixote, 1982.
- RAMPAZZO, Lino. *Metodologia Científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOLIS, Dirce Eleonora Nigro. Introdução ao estudo do método científico à luz de diferentes posições epistemológicas. In: HÜHNE, Leda Miranda. (Org.). *Metodologia Científica*. 7 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2002.

Enviado em 30/08/2014

Avaliado em 10/10/2014

CONSIDERAÇÕES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Elcia Tavares

Mestre em Ensino de Língua e Literatura
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Resumo

Neste trabalho, discutimos a respeito de interdisciplinaridade e ensino no estágio supervisionado da Licenciatura em História. A investigação é realizada por meio da análise documental dos relatórios finais, produzidos pelos professores em formação, na disciplina mencionada. Os resultados da pesquisa indicam que o diálogo entre diferentes áreas é percebido pelos professores em formação como uma alternativa para amenizar as dificuldades que os alunos da educação básica apresentam em leitura e escrita.

Palavras-chave: estágio supervisionado, interdisciplinaridade, formação de professores.

Abstract

In this paper, we discuss about interdisciplinarity and teaching in the supervised internship graduation in History. The investigation is made through documental analysis of final report made by trainee teachers on the mentioned subjects. The results indicate that the dialogue between different areas is perceived by the trainee teachers as an alternative to alleviate the difficulties that students of basic education demonstrate in reading and writing.

Keywords: Supervised internship, interdisciplinarity, trainee teachers.

Palavras iniciais

O presente trabalho corresponde a reflexões feitas a partir de discussões realizadas no âmbito do curso *Interdisciplinaridade e formação docente*, pertencente ao Mestrado em “Ensino de Língua e Literatura³⁹” da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Este estudo contribuiu diretamente para a pesquisa intitulada ‘*Práticas de escrita escolar propostas na formação inicial de professores de diferentes licenciaturas*’, desenvolvida no âmbito do grupo de estudos ‘*Práticas de linguagens em estágios supervisionados – PLES*’ e, de forma específica, o seu objetivo foi discutir a respeito do estágio supervisionado na licenciatura em História, focalizando a formação inicial de professores e o desenvolvimento de atividades interdisciplinares relacionadas ao ensino de leitura e escrita. Tal análise foi realizada a partir de passagens textuais extraídas de relatórios de estágio supervisionado pertencentes ao curso mencionado.

Este trabalho está organizado em duas principais seções. Na primeira seção, discutimos a respeito do conceito de interdisciplinaridade e apresentamos o documento que é objeto de estudo nessa investigação, o gênero relatório de estágio, o qual é descrito em seu contexto de produção e circulação. Além disso, apresentamos o método de pesquisa que informa a geração dos dados analisados.

Na segunda seção, dando seguimento às reflexões sobre estágio e formação de professores, analisamos algumas passagens textuais extraídas dos relatórios de estágio supervisionado produzidos pelos professores em formação inicial (licenciandos) em História, os quais integram o corpus analisado. Na última seção, apresentamos breves conclusões a partir da discussão

³⁹ Programa de Pós-graduação em Letras PPGL da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Araguaína.

apresentada, destacando alguns possíveis encaminhamentos para o aprimoramento do trabalho pedagógico na formação inicial de professores.

Tecendo reflexões sobre interdisciplinaridade e ensino

Existem muitas divergências em relação ao conceito de interdisciplinaridade, o qual se confunde muitas vezes com os de multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. Fazenda (2002), ao discutir a interdisciplinaridade focalizando o fazer científico, menciona que existe uma gradação nesses conceitos. A autora destaca que em âmbito de pluri ou multidisciplinaridade ter-se-ia uma atitude de justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas ou a integração de conteúdos numa mesma disciplina. Diferentemente da concepção de interdisciplinaridade na qual:

ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de co-propriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma atitude cuja tônica primeira será o estabelecimento de uma intersubjetividade. (FAZENDA, 2002, p. 31)

A interdisciplinaridade, portanto, depende, conforme destaca Fazenda (2002, p. 31), de “uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano”. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não é uma categoria de conhecimento, mas de ação, ou seja, de atitude interdisciplinar (Idem, 2003, p. 75).

Paviani (2008), ao pensar a questão da interdisciplinaridade na produção do conhecimento científico, ressalta que:

A verdadeira interdisciplinaridade permite resultados novos que não seriam alcançados sem esse esforço comum e, desse modo, modifica a natureza e a função das disciplinas tradicionais. Nesse sentido, o esforço interdisciplinar pode desenvolver a especificidade de um conhecimento teórico e, ao mesmo tempo, praticar o intercâmbio de conceitos, de teorias e de métodos. Nesse caso, ocorre uma verdadeira integração e participação das partes. (PAVIANI, 2008, p.41)

Nos tempos atuais, discute-se bastante a respeito de pesquisas interdisciplinares e até mesmo transdisciplinares, sendo esta última considerada o nível mais alto das relações iniciadas nos níveis multi ou interdisciplinares (FAZENDA, 2002). Tal concepção é tida ainda como sonho, utopia, visto que se apresenta como um meio de compensar as lacunas de um pensamento científico mutilado pela especialização e exige a restauração de um pensamento globalizante em busca de unidade, por mais *utópica* que possa parecer (JAPIASSU, 2006, p.17) (grifo do autor).

No entanto, ainda é perceptível que a maioria dos profissionais não consegue reconhecer que seus conhecimentos revelam os resquícios da incapacidade de pensar o mundo globalmente em suas partes. Segundo Japiassu (2006, p. 24), “nem mesmo a universidade, que é o lugar onde o conhecimento é produzido e difundido, consegue fornecer uma imagem coerente e unitária do saber, nem desempenhar satisfatoriamente o papel crítico com o qual sonhou”. Ainda em relação à pesquisa científica realizada na universidade, o autor ressalta que “na prática, o importante é que as instituições de ensino criem lugares permanentes de trocas e debates permitindo aos diversos “especialistas” colocar em comum suas experiências e interrogações sobre a ciência que fazem” (Ibid, p. 25).

Se na universidade, realizar essas possíveis trocas entre diferentes especialistas é algo ainda difícil, na escola, a situação parece ainda mais complicada. A implementação de projetos interdisciplinares na escola ainda representa um desafio. Ainda existem diversos impedimentos relacionados não só a formação dos professores, mas à dificuldade de organização escolar dos

docentes, devido à excessiva carga horária de trabalho ou à ausência da prática de planejamento escolar individual ou coletivo, entre inúmeras razões (SILVA 2009; SILVA; TAVARES, 2010).

Moraes (1997, p. 16), ao focalizar o ensino nas escolas, pensando na busca de novo paradigma para a educação, problematiza a respeito do paradigma tradicional, ressaltando que o ensino nas escolas ainda apresenta-se disciplinarizado:

Embora quase todos percebam que o mundo ao redor está se transformando de forma bastante acelerada, a educação continua apresentando resultados cada vez mais preocupantes em todo o mundo e grande maioria dos professores ainda continua privilegiando a velha maneira como foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento, conservando um modelo de sociedade que produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir o conhecimento.(MORAES, 1997, p. 16)

Percebe-se, portanto, que a instituição escolar se encontra diante da necessidade premente de repensar sua funcionalidade, (re) avaliar ou (re) inventar suas práticas. É importante propor nas escolas um ensino que permita a aprendizagem constante, com novas metodologias, inclusive de pesquisa, as quais desenvolvam habilidades para manejar e produzir conhecimento, possibilitando a resolução de problemas e estudo de alternativas. Dessa forma, os alunos conseguirão dominar diferentes formas de acesso à informação, aprenderão a investigar e a capacidade crítica certamente seria desenvolvida.

Nesse sentido, a articulação entre o ensino básico e o superior é essencial para que seja eliminada a fragmentação ainda existente no interior dos diferentes níveis de ensino. Se a universidade proporcionar um ensino que possibilite ao professor perceber a relação entre diferentes áreas, certamente teremos docentes que atuem numa perspectiva de trabalho interdisciplinar, visto que será possível permitir trocas constantes entre diferentes áreas do currículo escolar.

Nessa perspectiva, uma boa formação docente precisa estar alicerçada por vários saberes, oriundos de diferentes áreas, pois isto possibilitará aos futuros professores ter uma visão do todo, tentando fazer relações entre as diferentes disciplinas.

Caracterização dos relatórios de estágio nas licenciaturas

Para integralizar o estágio, os acadêmicos do curso História e das demais licenciaturas precisam produzir e entregar ao seu professor supervisor um relatório de estágio, trabalho escrito final da disciplina. O relatório de estágio supervisionado constitui um gênero de circulação na esfera universitária, no qual o autor tem a oportunidade de relatar as experiências vivenciadas durante as atividades de observação e regência de aulas, em escolas públicas.

O estágio é uma possibilidade que o professor em formação tem de desenvolver na prática o que aprenderam ou estão aprendendo durante a graduação e os relatórios podem ser compreendidos como ferramentas que possivelmente contribuirão no desenvolvimento da competência do uso da linguagem escrita pelos professores em formação.

É importante ressaltar que os relatórios de estágio são instrumentos de formação docente constituídos por elementos que se caracterizam como manifestações específicas da linguagem, como registros de aulas, planos de ensino e atividades didáticas.

Na perspectiva da linguística sistêmico-funcional, os gêneros textuais se configuram em estruturas potenciais, denominadas de Estrutura Potencial do Gênero (HASAN, 1989). Nessa perspectiva, cada gênero, conforme Motta-Roth e Heberle (2005, p. 17), corresponde a padrões textuais recorrentes e contextuais. O relatório de estágio do curso de História apresenta uma

estrutura que é recorrente, ou seja, é constituído por elementos obrigatórios como: *introdução*, *desenvolvimento*, *conclusão* e *anexos* e por alguns elementos *opcionais* (como *sumário* e *referências bibliográficas*, por exemplo).

A estrutura potencial dos relatórios da licenciatura em História é bastante próxima das demais licenciaturas pertencentes ao Campus de Araguaína/UFT. Caracteriza-se pela exposição de planos de aula, elaborados no período de regência e, por vezes, pela presença de projetos pedagógicos de intervenção (especialmente nos relatórios de Geografia referentes ao estágio I), elaborados ou implementados no decorrer do estágio. Normalmente, esses documentos são inseridos entre o *desenvolvimento* e a *conclusão* do relatório, são, geralmente, anexados ao final dos relatórios, isto é, após o item *Referências Bibliográficas* (ou literatura citada), alguns exemplos de atividades didáticas que foram implementadas em aulas observadas ou ministradas.

Após avaliação realizada pelo supervisor de estágio, os relatórios desenvolvidos pelos licenciandos em História são enviados para o Centro de Documentação Histórica (CDH), localizado no campus de Araguaína. Os relatórios de estágio da referida licenciatura, elaborados entre os anos de 2004 a 2009, assim como diversos documentos de interesse dos alunos e professores do curso de História estão devidamente armazenados neste centro de documentação e ficam à disposição para consulta. Tais relatórios foram analisados na íntegra, perfazendo um total de 269 documentos.

O principal método de pesquisa que informa a geração dos dados analisados é a análise documental, que constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, “seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse sentido, favorece a observação de processos ou de experiências desenvolvidas por grupos ou por indivíduos. Os documentos não devem ser vistos apenas como mera representação desses processos, mas como forma de contextualização da informação, ou seja, precisam ser analisados como “dispositivos comunicativos na construção de versões sobre esses eventos”, conforme FLICK (2009, p. 234).

Para análise das passagens textuais extraídas dos relatórios de estágio, apresentadas na seção a seguir, foram utilizadas algumas categorias provenientes da linguística textual (KOCK, 2009). Cumpre destacar que os fragmentos não foram selecionados de modo aleatório. São, na verdade, pouquíssimas as passagens textuais em que os professores em formação trazem discussões a respeito do estágio, apresentando sua percepção em relação ao ensino em diálogo entre diferentes áreas.

Formação de professores e interdisciplinaridade

Para uma melhor compreensão a respeito do ensino e da formação inicial dos professores na área de História, foram analisadas, nesta seção, algumas passagens textuais extraídas de relatórios de estágios supervisionados produzidos por licenciandos da referida área.

A partir do segundo estágio (6º período do curso) os professores em formação iniciam a regência de aulas, fase em que conseguem identificar alguns pontos que precisam ser melhorados na escola ou no ensino. Entre as inúmeras passagens selecionadas durante a pesquisa, mereceu destaque a observação feita pelos estagiários a respeito das dificuldades dos alunos em utilizar a língua portuguesa, fato constantemente mencionada pelos professores em formação, conforme se lê na passagem textual abaixo:

Exemplo (1)

“O que não poderíamos deixar de notar foi uma grande deficiência dos alunos em relação a práticas de leituras, com relação ao trato com a língua portuguesa. Ao que nos parece é que não há uma integração entre as varias disciplinas, o que acarreta uma falta de sincretismo entre os professores, pois se tal sincretismos existisse certamente haveria um melhor aproveitamento por parte dos alunos”. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO IV – HISTÓRIA - 2005)

O *Exemplo (1)* foi extraído de um relatório de estágio IV, fase em que os professores em formação demonstram ter certa experiência, pois se trata do quarto e último estágio a ser realizado durante a graduação. São relatadas, na passagem textual em análise, algumas dificuldades encontradas durante a realização do estágio. Um dos problemas mencionados é a dificuldade dos alunos no tocante ao uso da língua portuguesa, conforme enunciado *O que não poderíamos deixar de notar foi uma grande deficiência dos alunos em relação a práticas de leituras, com relação ao trato com a língua portuguesa*. Entretanto, o problema não é apenas identificado pelo professor em formação, mas uma hipótese é apresentada, a qual seria a falta de integração entre as várias disciplinas (*Ao que nos parece é que não há uma integração entre as varias disciplinas, o que acarreta uma falta de sincretismo entre os professores*).

Nesse segundo momento, ao utilizar o modalizador atenuador *ao que nos parece*, os alunos-mestre tentam preservar suas faces, ou seja, evitam se comprometer com relação à hipótese apresentada para os problemas que observaram na escola.

Um desafio a ser enfrentado nos cursos de História, conforme destacam Ramos e Silva (2010, p. 170), está relacionado à “dificuldade que os professores encontram para realizar um trabalho interdisciplinar”. Nas palavras dos autores mencionados: “Na escola básica, o docente de História tem, em alguns momentos, de impor-se perante outras áreas consideradas mais importantes. Em outros momentos, tem de realizar a interdisciplinaridade forçada, sem que tenha tido a possibilidade de presenciá-la no curso superior, outro desafio a ser enfrentado nos cursos de História” (RAMOS; SILVA, 2010, p. 170).

Na passagem textual anterior, é mencionada a necessidade de integração ou relação entre as disciplinas do currículo para que os alunos tenham uma aprendizagem mais significativa. No entanto, a questão da interdisciplinaridade, de forma mais evidente, no ensino, também é abordada pelos professores em formação, conforme podemos constatar na passagem textual a seguir:

Exemplo (2)

“Através do estágio foi possível desenvolver o pensamento crítico em relação ao ensino de história. Estabelecer comparações entre a realidade encontrada em sala de aula e o desenvolvimento curricular das disciplinas. Em suma, nota-se que deve haver uma interdisciplinaridade entre as disciplinas, mantendo um diálogo com outros conhecimentos para que o aluno desenvolva capacidade de perceber a relação entre vários conhecimentos, entendendo as disciplinas como partes das áreas de conhecimento, ligando a realidade aos fatos físicos e sociais”. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO I – HISTÓRIA - 2009)

Analisando o trecho apresentado, é possível perceber que existe, por parte dos professores em formação, certa preocupação com o currículo escolar e com o desenvolvimento das disciplinas. Inclusive, é observada pelo professor em formação a necessidade de diálogo entre as diferentes disciplinas (*nota-se que deve haver uma interdisciplinaridade entre as disciplinas*). Tal diálogo entre outros conhecimentos, no caso, possibilitaria ao aluno perceber relações entre diversas áreas.

O terceiro momento da passagem textual é introduzido pelo articulador metaformativo *Em suma*, apresentando de forma resumida no fragmento, uma constatação. Além disso, o uso da forma verbal *nota-se* evidencia que o licenciando dialoga com outras vozes, as quais são comuns nos cursos de licenciatura e na educação de forma geral. Pode significar ainda que a afirmação apresentada é de conhecimento geral, ou, de alguma forma, já está enraizada no discurso dos professores em formação.

A presença do modalizador deôntico *deve*, neste mesmo período, assinala obrigatoriedade. Indica que os licenciandos observaram a necessidade de existir interdisciplinaridade entre as disciplinas. Entretanto, é mencionado no relatório que a relação entre vários conhecimentos é imprescindível, mas, em momento nenhum, o professor em formação questiona a própria formação. O ensino de História é focalizado no *Exemplo (2)*, mas a formação recebida na universidade não é discutida.

Nas passagens textuais dos relatórios de estágio da licenciatura em História, reproduzidas nesta seção, estão diluídas algumas demandas que podem ser vivenciadas por diferentes licenciaturas, visto que, nem mesmo os professores em formação inicial, conforme destacado por Silva (2011, p. 2), demonstram “significativa familiaridade com as práticas de leitura e escrita”, o que revela a necessidade de todas as licenciaturas se responsabilizarem também pela formação de profissionais capazes de trabalharem com as referidas práticas de linguagem, não se restringindo às Licenciaturas em Letras, conforme normalmente é proposto. É visível também a preocupação dos licenciandos com o ensino atual, o qual precisa se organizar numa perspectiva interdisciplinar, necessidade premente da escola.

Considerações finais

Conforme revelaram os resultados desta investigação, o tradicionalismo das práticas pedagógicas ainda predomina nas escolas, o que dificulta a resolução dos problemas existentes em diferentes contextos de formação, tanto na universidade, quanto na educação básica.

Na formação do professor de história são focalizados os saberes área, os saberes pedagógicos, mas falta a formação lingüística a esses profissionais. A inclusão de disciplinas que possibilitem uma formação lingüística significativa para tais professores demandaria um ensino interdisciplinar ou multidisciplinar, pois os futuros professores, nesse caso, precisam de conhecimentos de outras áreas, como Letras, por exemplo. É necessário que a escrita seja bem trabalhada, em todas as disciplinas, visto que se constitui como uma atividade de mediação bastante significativa para proporcionar a formação crítica do professor em formação inicial.

Além disso, a interdisciplinaridade tanto na formação obtida na universidade, quanto na escola, é extremamente necessária no ensino, especialmente em se tratando de formação de professores, dada a complexidade de seu objeto e considerando que os novos profissionais precisam ser formados com base no novo paradigma educacional. Assim, ao transitar da universidade para a escola e da escola para universidade o professor em formação inicial poderá tecer uma rede de relações bastante significativa para o exercício da profissão.

Referencias bibliográficas

- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?*. São Paulo: Paulus, 2003.
- Fazenda, Ivani. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 2002.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- HASAN, R. The structure of a text the identity of text. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University press, 1989.
- JAPIASSU, Hilton. *O sonho transdisciplinar: e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- KOCH, I. G. V. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes. 2009.

- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOTTA-ROTH, Desirée.; HEBERLE, Viviane M. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-28.
- PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2008.
- RAMOS, A. D.; SILVA, E.J. Formando professores de história a partir da prática. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A.S.; FERRO, M.E. (Org.). *Estágio Supervisionado e práticas educativas*. 1. ed. Dourados: EDUEMS, 2011. p.169-181
- SILVA, W. R. Práticas escolares de leitura em estágio supervisionado: por uma formação crítica do professor. In: Adair Vieira Gonçalves; Maria Rosa Petroni (orgs.). *Formação de professores: o múltiplo e o complexo*. Dourados: Editora da UFGD, 2010.
- SILVA, W. R.. *Análise crítica de relatórios de estágio supervisionado: contribuições para a formação inicial do professor*. Araguaína: Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura, 2011
- _____. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: ALAB, v. 9, n.1, p. 17-39. 2009.
- SILVA, W. R.; TAVARES, Elcia. Práticas de Análise Linguística em abordagens didáticas interdisciplinares. In: SILVA, Wagner Rodrigues; SILVA, Luiza Helena O (orgs.). *Como fazer relatórios de pesquisa: investigações sobre ensino e formação do professor de Língua Materna*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.19-46.

Enviado em 30/08/2014

Avaliado em 10/10/2014

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SRÊMTÔWÊ

Fernanda Cruz de Araújo

Graduanda em Biologia – UFT - Campus Araguaína

Nayara Souza Santos

Graduanda em Biologia – UFT - Campus Araguaína

Dra. Lilyan Luizaga de Monteiro

Profª de Biologia – UFT - Campus Araguaína

Resumo

O presente trabalho debruça-se sobre as atividades realizadas junto a comunidade escolar da aldeia Porteira, em conjunto com os alunos e professores da Escola Estadual Indígena Srêmtôwê. Com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento de ações educativas junto aos alunos sobre questões e problemas ambientais, sobretudo sobre os problemas causados pelo acúmulo de lixo, espera-se criar as condições para que os graduandos compreendam a necessidade de ações ativas, na defesa do meio ambiente. Pretendeu-se, também demonstrar a importância de se trabalhar com os alunos os principais problemas que o lixo pode trazer aos nossos ambientes relativos a doenças e a nossa qualidade de vida.

Palavras-chave: Comunidade Indígena. Educação ambiental. Qualidade de vida.

Resumen

Este trabajo se debruza sobre las actividades realizadas en La comunidad escolar de la aldea Porteira, em trabalho conjunto com alumnos y profesores de la Escuela Estadual Indígena Srêmtôwê. Con el objetivo de “Ayudar a desarrollar acciones educativas con los alumnos, sobre temas y problemas ambientales, específicamente sobre los problemas originados por la acumulación de basura, concientizando a los alumnos sobre la necesidad de acciones activas, en defensa del medio ambiente”. Se pretendió también demostrar la importancia de trabajar con los alumnos sobre los principales problemas que la basura puede traer a nuestro ambiente, relacionado con las enfermedades y nuestra calidad de vida.

Palabras clave: Comunidad Indígena. Educación ambiental. Calidad de vida.

Introdução

As reflexões a seguir foram originadas a partir das experiências como extensionista do projeto da Pró-reitoria de Extensão e Cultura – PROEX - Edital PROEXT 2014, com duração de 12 meses. Cujo tema: Produção de Materiais didáticos e paradidáticos valorizando os saberes locais: Contribuições para a formação continuada de professores indígenas Xerente, com a participação de alunos e professores (as) da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

O Programa consiste em produção de materiais didáticos e paradidáticos a partir das questões relevantes e essenciais para os processos de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas, por meio da valorização dos saberes locais dos membros pertencentes à comunidade em questão. Essa ação objetiva também colaborar com a formação continuada dos professores da etnia Xerente e a melhoria do processo de ensino, aprendizagem e a valorização da cultura (PROEXT, 2014).

O Programa é interdisciplinar considerando a conjectura da atual educação escolar indígena, sendo intercultural, específica e diferenciada, perpassando pelas áreas do conhecimento acadêmico da Geografia, da Biologia, da Matemática, da Pedagogia, da História, das Letras, das Artes e dos Estudos Literários e de outras que poderão ser acrescidas no decorrer do Programa,

têm como objetivo também elaborar, produzir e publicar materiais didáticos e paradidáticos para a Escola Indígena Srêmtôwê, da aldeia Porteira (PROEXT, 2014).

Os indígenas da Aldeia Porteira, onde vivem cerca de 403 pessoas, no total de 83 famílias, pertencentes a etnia Xerente (fotografia 1).

Fotografia - Aldeia Porteira



(Fonte: Araújo, 2014).

Localizada na margem direita do rio Tocantins, no município de Tocantínia. A aldeia está distante aproximadamente 20 km da cidade no sentido norte. Suas casas são distribuídas irregularmente em várias fileiras, formando um espaço no centro, onde se localiza a Igreja Batista, e um espaço na lateral onde se localiza o campo de futebol.

O presente trabalho foi realizado a partir de visitas a aldeia Porteira, na primeira visita, conheceu-se a realidade local, parte dos problemas enfrentados pela comunidade e seus desafios. Desse modo, traçou-se a primeira atividade em conjunto com a comunidade, alunos e professores da Escola Estadual Indígena Srêmtôwê.

O objetivo geral deste trabalho foi o de auxiliar ações educativas junto aos alunos sobre questões e problemas ambientais, mais especificamente os problemas causados pelo acúmulo de lixo, conscientizando os alunos da necessidade de ações ativas, comprometendo-se, assim, com a preservação e defesa do meio ambiente, como cidadãos responsáveis". Pretendeu-se, com os objetivos específicos, demonstrar a importância de se trabalhar com os alunos a preservação e defesa do meio ambiente e identificar os principais problemas que o lixo pode trazer aos nossos ambientes relativos a doenças e a nossa qualidade de vida.

Educação Ambiental

Segundo Carvalho (2006) a Educação Ambiental é concebida inicialmente como preocupação dos movimentos ecológicos com a prática de conscientização capaz de chamar a atenção para a afinitude e má distribuição do acesso aos recursos naturais e envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas.

Assim Meirelles e Santos (2005, pg.34) define:

A educação ambiental é uma atividade meio que não pode ser percebida como mero desenvolvimento de “brincadeiras” com crianças e promoção de eventos em datas comemorativas ao meio ambiente. Na verdade, as chamadas brincadeiras e os eventos são parte de um processo de construção de conhecimento que tem o objetivo de levar a uma mudança de atitude. O

trabalho lúdico e reflexivo e dinâmico e respeita o saber anterior das pessoas envolvidas.

De acordo com Dias (2004, p. 202) Entende-se que educação ambiental pode ser aplicada de diversas formas, mas com uma única finalidade, construir “valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente”.

Assim, a educação ambiental deve ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social, capaz de transformar valores e atitudes, construindo novos hábitos e conhecimentos, defendendo uma nova ética, que sensibiliza e conscientiza na formação da relação integrada do ser humano, da sociedade e da natureza, aspirando ao equilíbrio local e global, como forma de melhorar a qualidade de todos os níveis de vida (CARVALHO, 2006).

A Educação Ambiental é conteúdo e aprendizado, é motivo e motivação, é parâmetro e norma. Vai além dos conteúdos pedagógicos, interage com o ser humano de forma que a troca seja uma retroalimentação positiva para ambos. Educadores ambientais são pessoas apaixonadas pelo que fazem. E, para que o respeito seja o primeiro sentimento motivador das ações, é preciso que a escola mude suas regras para assim fazer educação ambiental de uma forma mais humana (CARVALHO, 2006).

Metodologia

Tipo de Pesquisa

O presente estudo foi desenvolvido com ações educativas junto aos alunos e professores do Ensino Fundamental da Escola Estadual Indígena Srêmtôwẽ, através de métodos ativos, palestra, caminhada de coleta de lixo, e confecções de desenhos, sobre os problemas ambientais relativos à produção de lixo, na proposta de que este trabalho seja um modelo a ser seguido para que outras comunidades, também possam usufruir dessa conscientização e que os alunos envolvidos possam agir como multiplicadores de informações a respeito do tema.

Os métodos, aplicado aos alunos, foram à apresentação de uma palestra, com exposição de imagens lúdicas e desenhos referentes à aldeia sem lixo, no final desta atividade os mesmos foram convocados a participarem da caminhada de coleta de lixo na manhã seguinte, saindo de frente da escola e percorrendo a rua principal onde concentrava a maior parte do lixo disposto na comunidade. E depois da caminhada foram solicitados que retornassem a escola para realizarem, desenhos da aldeia sem lixo.

No olhar de Paredes (2008), é importante o reconhecimento do índio como sujeito de sua própria história, neste sentido durante as atividades realizadas na aldeia foram respeitadas e valorizadas as ações guiadas pelos próprios professores da escola, cabendo a nós somente observar e relatar o acontecido para compreender a visão de meio ambiente dos alunos indígenas e auxiliar os professores no trabalho desta temática em sala de aula.

Participantes do estudo

O presente trabalho foi realizado nos dias 19 e 20 de agosto de 2014. Fizeram parte do estudo 44 alunos, que são do Ensino Fundamental, de 1º ao 5º ano e alunos da creche, da Escola Estadual Indígena Srêmtôwẽ.

Local e período

A escola Estadual Indígena Srêmtôwẽ está situada na entrada sul da aldeia, próxima da casa do missionário Batista e fora da rua de casas da aldeia (Fotografia 2).

Fotografia 2 - Escola Estadual Indígena Srêmtôwê



(Fonte: Araújo, 2014).

A escola oferece aulas do primeiro ao quinto ano regular no período matutino e vespertino, além disso, a escola também oferece o ensino infantil, sendo que a escola doou ao município duas turmas para funcionar a creche, ao todos são 40 alunos da creche e 52 do ensino regular, totalizando 92 alunos.

A maioria dos professores akwê (seis no total) são ligados a um antigo líder desta aldeia, do clã Kuzà. Do grupo uma é filha, três são sobrinhos (duas professoras e um professor e, consanguineamente, pertencentes ao mesmo clã), um é genro e uma professora é irmã deste último (ligados ao grupo por relações de aliança). De tal forma que a maioria deles (cinco em seis) esta ligada diretamente com a família desta antiga liderança. Dois destes professores fizeram o curso de Pedagogia no campus da Universidade Federal do Tocantins (UFT) em Miracema e duas professoras e um professor faz o curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG). Duas professoras fizeram o curso de Formação de Professores em Magistério Indígena como nível de Ensino Médio (realizado pela Secretaria de Educação do Tocantins).

Métodos de coleta de dados

Neste artigo é relatada uma experiência prática, mostrando como a o desenho de observação pode ser um elemento facilitador na aprendizagem, auxiliando o aluno a desenvolver a visão espacial, capacidade imaginativa, e interpretação da realidade.

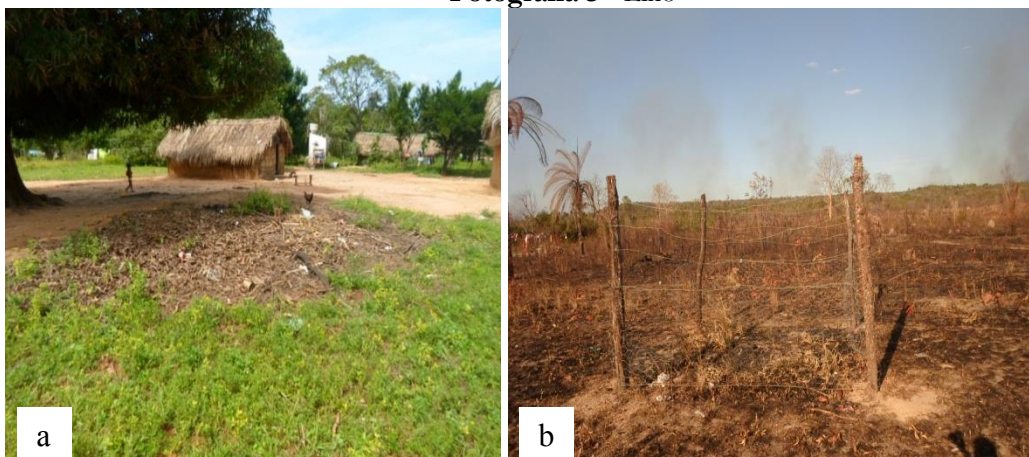
Análise dos dados

Apresentar-se-á uma análise descritiva (exploratória) qualitativa dos resultados alcançados e ao mesmo tempo expondo ideias de autores que versam sobre o assunto.

Discussão e resultado

As primeiras observações feitas na comunidade em estudo levam a considerar que o lixo é disposto aleatoriamente, são inúmeras sacolas plásticas, deixadas ao vento, recipientes de alimentos já utilizados, panelas, enfim, uma série de materiais sem utilidade, nas proximidades e no âmbito escolar não encontra-se nenhum cesto de lixo, ou recipiente para tal finalidade. (Fotografia 3). Como podemos observar na fotografia (b) a um local para a comunidade colocar o lixo, até a retirada do carro coletor de lixo, no entanto este não é utilizado, e tampouco o caminhão vai até este ponto de coleta que fica localizado na entrada da aldeia pouco distante das casas.

Fotografia 3 - Lixo



(a) Lixo dispostos próximos às casas. (b) Local de destino do lixo para o carro coletor de lixo fazer retirada. (Fonte: Araújo, 2014).

Atividade realizada junto aos alunos e professores do Ensino Fundamental da Escola Estadual Indígena Srêmtôwẽ foi realizada na manhã do dia 20 de dezembro de 2014 com os alunos e professores e acadêmicos bolsistas integrantes do projeto (Fotografia 4).

Diante dessas questões procuramos discutir a importância de cuidar e preservar a natureza e o meio ambiente. Trata-se de conscientizar os alunos e a comunidade local para despertar o interesse de compreender um dos problemas que estão a sua volta, através da educação ambiental, e do projeto em ação, considerando a escola um espaço ideal para abordar esse tema.

Fotografia 4. Caminhada (realização de coleta de lixo)



(a) Caminhada. (b) Lixo coletado na comunidade. (Fonte: Araújo, 2014).

Auxiliamos aos professores da escola numa caminhada de observação e coleta de lixo na aldeia, prévia discussão sobre os problemas que o lixo pode causar em nos e no meio ambiente.

Assim Jacob (2003 p. 203) nos faz pensarmos,

O momento atual exige que a sociedade esteja mobilizada para assumir um caráter mais propositivo, assim como para poder questionar de forma concreta a falta de iniciativa dos governos para implementar políticas pautadas pelo binômio, sustentabilidade e desenvolvimento num contexto de crescentes dificuldades para a inclusão social. Para tanto é importante o fortalecimento das organizações sociais e comunitárias, a redistribuições de recursos, mediante parcerias, de informação e capacitação para participar crescentemente dos espaços públicos de decisão e para construções de

instituições pautadas por uma lógica de sustentabilidade.

O lixo é todo e qualquer resíduo que provém da atividade humana, descartado sem nenhum valor, gerado em todos os lugares, em casa, na rua, no trabalho, na escola, entre outros. Onde muitas vezes são dispostos na rua, em terrenos baldios, tornando assim um problema para o meio ambiente. Não temos o hábito de nos preocuparmos com o papel de uma bala que muitas vezes jogamos no chão, com as sacolas de supermercados que usamos e jogamos fora, com a quantidade de papel que é levada para o lixo, com as latas de refrigerantes que são levadas para os lixões (OLIVEIRA, et al 2012).

Notou-se a participação efetiva dos alunos da Escola Estadual Indígena Srêmtôwẽ, os mesmos estavam participativos e entusiasmados, durante a execução. É relevante ressaltar que as crianças e jovens são multiplicadores de ações e informações, como a prevenção de enfermidades transmitidas por vetores e animais que podem ser atraídos pelo lixo armazenado inadequadamente. Como parte das atividades foram solicitados desenhos da “aldeia sem lixo”, e assim, o fizeram como podemos ver (fotografia 5). A atividade desenvolvida foi bastante proveitosa e alcançou seus objetivos de busca de criatividade e desenvolvimento da imaginação e principalmente da manifestação da realidade.

Figura 5. Desenho de Taciana, do 5º ano da educação básica.



(...) Desenhar é um ação inteligente de representação que põe forma e sentido ao pensamento e ao conteúdo que foi assimilado. O desenho é instrumento essencial do processo de desenvolvimento da criança e não deve ser entendido como uma atividade complementar, ou de divertimento, mas como uma atividade funcional. Ou seja, consiste em usar o desenho como procedimento para sistematização dos conteúdos nas áreas do conhecimento. (ANDRADE, et al 2007).

Considerações finais

Verifica-se que atividades como esta podem ter impactos positivos em temas importantes como saneamento básico e educação ambiental, a partir da escola, considerada a fronteira entre as sociedades da aldeia e da cidade. O que é necessário entendermos é que somos responsáveis por esses problemas causados ao meio ambiente, e é importante que façamos algo, para minimizar tantos problemas. Pois pensar no meio ambiente é acima de tudo pensar em nossa casa, onde temos que estar diariamente preservando para um ambiente limpo e harmônico.

Referências

- ANDRADE, A. F.; ARSIE, K. C.; CIONEK, O. M.; RUTES, V. P. B. A contribuição do desenho de observação no processo de ensino-aprendizagem. Disponível em:<www.degraf.ufpr.br/artigos_graphica/ACONTRIBUICAOODOSENHO.pdf> Acesso em 15 de agosto de 2014.
- CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DIAS, G. F.. Educação Ambiental: Princípios e Práticas. 3ª ed. São Paulo; Gaia, 1992.
- MEIRELLES, M. S.; SANTOS, M. T. Educação Ambiental uma Construção Participativa. 2ª ed. São Paulo, 2005.
- MELO, E. A. P. Produção de Materiais Didáticos e Paradidáticos Valorizando os Saberes Locais: contribuições para a formação continuada de professores indígenas Xerente. 2014. (Projeto).
- OLIVEIRA, M. S.; OLIVEIRA, B. S.; VILELA, M. C. S. CASTRO, T. A. A. A importância da educação ambiental na escola e a reciclagem do lixo orgânico. Revista científica eletrônica de ciências sociais aplicadas da EDUVALE. Publicações científicas da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Vale de São Lourenço - Jaciara/MT. novembro de 2012. Disponível em: <www.eduvalessl.edu.br/site/edição/edição-87.pdf> Acesso em 26 de agosto de 2014.
- PAREDES, A. B. P. A educação ambiental em comunidade indígena Terena: A percepção de alunos e professores visando o Desenvolvimento Local na Aldeia Lagoinha Distrito de Taunay - Aquidauana – MS. Campo Grande – MS, 2008 (Dissertação).

Enviado em 30/08/2014

Avaliado em 10/10/2014

“LIBERALISMO A LA BRASILEÑA”: ENSEÑANZA JURÍDICA EN EL BRASIL DEL SIGLO XIX

Fernanda Telles Márques

Doutora em Sociologia pela UNESP

Pós doutoranda pelo Programa Avançado Cultura contemporânea da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PACC/UFRJ)

Membro do corpo permanente do Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE)

Raílla Mara Guimarães Fachinelli

Graduada em Direito pela

Universidade de Uberaba (UNIUBE).

Camilla de Oliveira Vieira

Graduada em Letras e em Direito

Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba

Membro do corpo docente da Faculdade de Direito da

Universidade de Uberaba (UNIUBE)

Resumen

El estudio objetiva recuperar el contexto de la implantación, en el Siglo XIX, de los dos primeros cursos jurídicos brasileños, para verificar la diseminación de ideologías favorables a élites ascendidas. La investigación histórico documental incluye la discusión del “Liberalismo a la brasileña”, reproducido en las academias en cuanto ideología resultante de la mezcla de elementos aislados del Liberalismo europeo y prácticas oportunas a la manutención de las estructuras de producción. Los documentos consultados permiten el desvelamiento de relaciones existentes entre la adhesión de los cursos a una pedagogía liberal tradicional y la adopción de prácticas fundamentadas en complicidad de clase y lealtad de hermandad.

Palabras clave: Historia de la enseñanza jurídica. Liberalismo. Cultura política.

Resumo

O trabalho objetiva recuperar o contexto da implantação, no Século XIX, dos dois primeiros cursos jurídicos brasileiros, para verificar a disseminação de ideologias favoráveis a elites em ascensão.

Trata-se de uma pesquisa histórico-documental, que inclui a discussão do “Liberalismo à brasileira”, reproduzido nas academias de Direito enquanto ideologia resultante da mistura de elementos isolados do Liberalismo europeu e práticas oportunas à manutenção das estruturas tradicionais de produção. Os documentos consultados levam ao desvelamento de relações existentes entre a adesão dos cursos a uma pedagogia liberal tradicional e a adoção de práticas fundamentadas em cumplicidade de classe e lealdade de irmandade

Palavras chave: História do ensino jurídico. Liberalismo. Cultura política.

Consideraciones Introductorias

Pensar críticamente en la Enseñanza Superior con sus prácticas educativas y culturas institucionales es una exigencia social y política aún más apremiante cuando se trata de cursos en que la docencia es ejercida por profesionales a que cabe convertirse en profesores por cuenta propia. Y este ha sido, desde el siglo XIX, el caso de la enseñanza jurídica realizada en Brasil.

Siendo un curso en el cual no hay componentes curriculares y espacios de discusión dirigidos a la formación docente, el curso de Derecho brasileño prepara sus alumnos para el desempeño técnico en *loci* profesionales delimitados, como: abogacía, magistratura, fiscalía, consultorías. En él no ocurre el preparo para la docencia superior, para la investigación científica, la

enseñanza y la extensión. Y así, las facultades siguen con grandes dificultades, difícilmente consiguiendo firmarse, como resalta Del Negri (2009, p. 372), en cuanto ambientes realmente comprometidos con “la construcción del pensamiento”. La tendencia ha sido la de la reproducción dogmática.

La formación de profesionales comprometidos en reproducir, no se disocia del lugar destinado a la Educación en el ámbito jurídico. Justificar el ejercicio de la docencia como recurso necesario a la complementación de la renta, como estrategia para alzar y/o mantener beneficios políticos, como instrumento de prestigio social, son posibilidades históricamente presentes también en otros cursos superiores. En el caso de los cursos de Derecho, en que aún es común la contratación del docente resultar más de su influencia en la arena forense local, el agravante de la situación está en el énfasis en una visión del mundo poco apta a reconocer protagonismos populares.

Partiendo del abordaje crítico de registros históricos del vínculo entre enseñanza jurídica y poder político corporativo, el presente trabajo⁴⁰ consiste en un esfuerzo de recuperación y de problematización del contexto socioeconómico y cultural de la implantación de las dos primeras Academias Jurídicas de Brasil. Nuestra intención es verificar, en el cruzamiento entre discursos académicos, intereses políticos, identidades discentes y prácticas docentes, como se daba, en la enseñanza jurídica de la época en estudio, la diseminación de valores y de ideologías favorables a elites ascendidas que se organizaran en grupos de presión² que, para satisfacer sus propios intereses, se esfuercen por lograr ciertas medidas de los poderes del Estado y al mismo tiempo influir en la opinión pública como se fueran los intereses de toda la sociedad.

Del catedrático idealizado al interino posible

Después de muchos embates y de una tentativa frustrada, el día 11 de Agosto de 1827 el Emperador de Brasil finalmente sancionó una Ley que autorizaba la implantación de dos Academias Jurídicas, localizadas en puntos estratégicos para las reivindicadas oligarquías brasileñas que se encargarán de dar continuidad a la dominación colonizadora: São Paulo y Olinda. Concebidas menos para formar notables juristas y más para atender a las finalidades burocráticas del Estado, las dos instituciones de enseñanza luego se revelaron los centros representativos de las concepciones políticas que, hasta entonces, se ponían en disputa en el país.

En las dos Academias Jurídicas Brasileñas, los primeros profesores, entonces llamados de *lentes*, fueron doctores formados en Europa, en su mayoría graduados en Coímbra. Como varios de los nombrados no aceptaron el cargo, los relatos históricos sugieren que la tarea de empezar la enseñanza de Derecho en un país sin tradición académica era una honra arriesgada. (ARCHIVO PITTORESCO, 1857).

Como la intención era crear una cultura jurídica propia, se esperaba que, con el pasar del tiempo, los *lentes* de formación europea dieran espacio a un cuerpo docente constituido por ex alumnos. Y estos deberían tener, además de licenciatura, también el de doctorado, a ser obtenido mediante la defensa de una tesis, como previsto en el Art. 9º del Decreto de 11 de Agosto de 1827.

Empieza así el descompaso entre la enseñanza jurídica pretendida y la enseñanza volviendo posible en Brasil. El foco de los cursos brasileños, que fueron creados para atender específicamente a las demandas de las élites locales, jamás estuvo puesto en formación de académicos – lo que será un requisito para la docencia superior a los moldes europeos. La enseñanza jurídica realizada aquí era dirigida, objetivamente, a la legitimación de dirigentes políticos arrebañados de las élites, y a la formación de *operadores técnicos de Derecho*. Esta era la demanda material del Estado y la expectativa

⁴⁰ Parte de los resultados se presentaron en el Congreso “Pedagogía 2011 - Encuentro por la Unidad de los Educadores”, celebrado en La Habana, Cuba.

política de los grupos que tanto lucharán por la implantación de las dos Academias, el principal de ellos la Masonería. En contrapartida, las dos escuelas buscaban contratar como docentes un perfil de profesionales de Derecho que en ninguna de ellas estaba siendo formado: *el jurista*, reconocido como un académico dedicado a la producción intelectual y a su socialización en el ejercicio de la docencia jurídica.

Las posibles salidas para el impase creado eran la retomada de la contratación de *lentes propietarios* de formación extranjeras (lo que podría representar una amenaza a cualquier proyecto razonablemente emancipador), o la revisión de las condiciones para la contratación de los docentes, adaptando las reglas copiadas de Portugal a la realidad producida en las aulas de clases de Brasil.

En común acuerdo con el Ministro del Imperio, los directores de las escuelas de Derecho tendrán a la segunda opción. En la falta de candidatos que atendieran a los requisitos y que estuvieran dispuestos a dedicarse a la enseñanza, el Emperador acepto el nombramiento de *lentes substitutos* recién graduados, algunos no concursados, y otros aun sin tesis de doctorado defendidas, como relata el documento que sigue:

En el periodo de 1831 a 1833, luchó el director con graves dificultades, originadas de la falta de lentes. [...] tuvo el gobierno que hacer nombramiento de substitutos interinos para, antes de las demoras de los concursos, enseñarán algunas de las disciplinas de la Facultad. En ese carácter, tuvieron nombramientos los doctores Manuel Joaquín, Manuel Días de Toledo y Pires da Motta, poco después a la formación y antes de la defensa de la tesis. (NOGUEIRA, 1908, p.25).

Y como la medida aún se mostraba insuficiente para rellenar las plazas, el paso siguiente fue la contratación, en la condición de *lentes interinos*, de estudiantes que aún no tenían concluido el curso, como demuestra la correspondencia enviada por el director de la Academia de São Paulo al Ministro del Emperador, en Abril de 1831:

[...] por el temor de que queden cerradas las clases con perjuicio irreparable de la mocedad, recuerdo a su Excelentísimo que en el cuarto año hay algunos estudiantes muy capaces de que lean las asignaturas [...]. Cuando quiera, en caso de necesidad, lanzar mano de este recurso, me participará la orden de S. M. Imperial. (ARCHIVO PITTORESCO, 1857.)

En mayo del mismo año de 1831, otro oficio refuerza el nombramiento interino de estudiantes como paliativo frente a la grave crisis enfrentada por la institución:

[...] agregó que, cuando vi que estaba en las tristes circunstancias de cerrarse las clases, ya había intencionado nombrar interinamente un estudiante del cuarto año que quisiera ocupar la asignatura (ARCHIVO PITTORESCO, 1857.)

Esa misma dificultad de contratación de profesores estaba presente en la escuela jurídica de Olinda. Los salarios de los *lentes substitutos*, considerados como poco atractivos en comparación a la cátedra y a las otras profesiones desempeñadas por los licenciados en Derecho, pasaron a ser justificados con pretexto de la inexperiencia y de la falta de calificación de los jóvenes nombrados interinamente. Estos, por su vez, eran cada vez más exigidos por los *lentes propietarios*, cuya notoriedad favorecía su involucramiento en otras prácticas profesionales.

Sumando la poca calificación a la falta de reconocimiento profesional y a los conflictos de generaciones que separaban jóvenes profesores de Derecho de formación brasileña de tradicionales doctores de formación Coímbra, el trabajo docente realizado efectivamente en el aula de clase terminó cargando como marcas la precariedad y la suspensión. Se reconocía que sin los *lentes interinos* las tan deseadas Academias no tenían cuerpo docente suficiente para seguir en

funcionamiento en Brasil, pero se atribuía a ellos, sobre todo en el propio medio jurídico, la solitaria responsabilidad por la supuesta fragilidad de la cualidad de la enseñanza ofertada en el país.

La situación llegó a tal punto que, en Agosto de 1831, el Ministro del Imperio, José Lino Coutinho, bajo un aviso denunciando públicamente la “incuria y el descaso de algunos lentes del curso jurídico de São Paulo”, que, “indiferentes a la falta de frecuencia de sus discípulos”, seguían haciendo escandalosas “aprobaciones inmerecidas” (VENÂNCIO FILHO, 1982, p.49)

Si en São Paulo la competencia profesional del docente era puesta en cuestión a partir de un supuesto demérito del alumnado, en Olinda lo que se cuestionaba eran los criterios adoptados por la propia Academia para componer su cuerpo docente, alegando, como hace el abogado y padre López Gama, que “con pocas y honrosas excepciones, solo se cuidó de sacar ahijados” (O CARAPUCEIRO [1832-42], 1983)

Además de denunciar la composición del cuerpo docente por “apadrinamiento”, la crónica de López Gama es también un rico registro de las resistencias de una generación que tuvo como única referencia de enseñanza la formación europea. La percepción de estas divergencias culturales, todavía, no se puede llevar al ocultamiento de aquello que constituía la base de las preocupaciones en relación a los *lentes* considerados como sin preparación. En la realidad, cuestiones económicas y políticas deberían ser puestos en primer plano en ese análisis de apego a la tradición.

Los alumnos que se veía en las aulas de clases eran jóvenes con edades entre quince y veinte y pocos años, muchos llegados de otras localidades, y otros tantos pertenecientes a grupos de ascensión económica reciente. De ellos eran esperados que, una vez actuantes en la magistratura, en la abogacía, en los cargos legislativos y ejecutivos, demostraran, además del necesario preparo técnico, la plena convicción de las ideologías representadas por el Estado en sus buenas relaciones con las élites. Por lo tanto se esperaba que, en la ausencia de la autoridad familiar, la institución de enseñanza y los *lentes* facilitara el modelo de conducta profesional y personal a ser seguido por los muchachos en formación. La cuestión es que las relaciones del Estado Imperial con las élites y especialmente con aquellas que se organizaban en sociedades iniciáticas como la Masonería, no eran tan buenas así. (ALMEIDA FILHO, 2005)

Y los modelos de conducta valorizados por cada grupo de poder (o sea, oportunos para el alcance de sus objetivos específicos) también no eran los mismos habido como adecuados para la formación de un profesional dispuesto a “bien servir” al Emperador.

Un Yo colectivo

Las discusiones que precedió la ley de Agosto de 1827 dejaron trasparecer la expectativa imperial de tener como *lentes* apenas hombres perfectamente identificados con las ideologías y valores del Imperio. Pero la idea de asegurar, a partir de currículos y del perfil de los profesores de enseñanza jurídica, el continuismo de estas mismas ideologías y de estos valores se muestra en cierta medida ingenua.

No se llevaba en consideraciones las rápidas transformaciones que se operaban en la realidad social, desvelando los reales intereses de antiguos aliados y aproximando concepciones políticas antes incompatibles. Fuera eso, apostando tanto en el comportamiento imitativo de los jóvenes estudiantes, además de subestimarlos en sus capacidades críticas y reflexivas, los legisladores demostraban gran insensibilidad a elementos importantes de la sociabilidad juvenil masculina novecentista, tales como la necesidad de pertenecer a un ente colectivo “fuerte” lo bastante para conducir y validar una identidad personal en construcción.

Los jóvenes originarios de otras ciudades y provincias vivían en pensiones y en habitaciones colectivas, años más tarde llamadas de “repúblicas”. De una manera no muy diferente

de lo que ocurre en la actualidad, era en esas habitaciones, en los salones y en los patios de las Academias, y no apenas en el interior de las aulas de clases, que se daba la real partilla de las dificultades de la vida académica y del pasaje para el mundo adulto. Si alguna identidad colectiva estaba siendo formada en las Academias Jurídicas, difícilmente lo sería en el espacio restringido a las cuatro paredes de las aulas de clases.

Considerando que el espacio oficial de la institución escolar era cribado por relaciones verticales, organizadas rígidamente bajo el silencio impuesto por una pedagogía tradicional, el ambiente más adecuado para la formación de identidad colectiva actuante - aquí analizadas en cuanto núcleos aglutinadores de fuerzas vuelta a propósitos comunes -, fue transferido para otros *loci*, con sociabilidad razonablemente horizontal. Las fraternidades académicas, herederas de las sociedades iniciáticas medievales (pero también del romántico final del siglo XVIII), cumplieron bien esta función en los dos primeros cursos de Derecho brasileños (MÁRQUES, 2011).

Además de cerradas, como cualquier sociedad iniciática sería por definición, las fraternidades del siglo XIX se caracterizaban también como sociedades secretas, lo que se justificaba en aquel momento debido a la flotación política del país, al poder (y al obscurantismo) de la religión revelada, y al conocido histórico de persecuciones a sociedades iniciáticas como la Masonería.

Creada en São Paulo en el año 1831 por el alemán Julius Frank, profesor de lenguas en el curso preparatorio para la enseñanza jurídica, la *Bürschenschaft* paulista, más conocida como *Bucha*, auxiliaba a estudiantes en dificultades financieras y, al mismo tiempo, servía como una especie de cooptación para la Masonería (Vieira, 2010). Desde entonces, en el favorecimiento de una sociabilidad juvenil sucedida fuera del ambiente formal de la Academia Jurídica, la *Bucha* contribuyó también para la elaboración de vínculos entre los académicos y los jóvenes *lentes* sustitutos e interinos, que, en la condición de “fraternal” de agremiación estudiantil, representaban, al mismo tiempo, autoridad docente y hermandad discente.

Independientes de la acción de las fraternidades, esa relación de proximidad entre profesores y alumnos parece haber causado mucha preocupación en São Paulo y en la escuela nordestina. Como se observa en la indignada crónica del influyente López Gama, la manifestación de un nuevo padrón de sociabilidad que se extendía para el ejercicio de la docencia era percibida, en Olinda, como una amenaza a la continuidad de la visión del mundo entonces hegemónica:

[...] un varón pica barba, hoy formado con sus puros cinco años, mañana ofrece tesis, las defiende, toma el grado de Doctorado, entra en concurso, y, en el otro día, está pródigo sustituto, y pasa a ser Lente de sus condiscípulos, con quién vivía, y convivía en folgares, en chufas, y en la más escolástica familiaridad! (Lopes Gama, O Carapuceiro, 1936)

En que pese la preocupación del profesor López Gama y de sus pares, no tenemos noticias de una fraternidad equivalente a la *Bürschenschaft* paulista actuando en la Academia nordestina durante sus primeros años de permanencia en Olinda. Sabemos, con todo, que cuando esta misma Academia ya había sido transferida para la ciudad de Recife, en ella actuó una sociedad iniciática conocida como *Tugendbund* (homónima, por lo tanto, de la “Asociación de Patriotas” creada en la Prusia en 1807). Esta fraternidad estudiantil habría adoptado un ceremonial bastante semejante al rito masónico seguido en la Loja local – con el diferencial de que, segundo registro do *lente* Francisco Phaelante da Câmara Lima, llamaba la atención su carácter “un tanto cabalístico” y el hecho del ceremonial desarrollarse en medio a la expresión “dicha en un latín macarrónico que le daba mucha gracia”. (CÂMARA LIMA, 1906, apud CABRAL, 2003, p. 263).

Diferente de lo que ocurre en relación a la sociedad estudiantil de la Academia nordestina, no es difícil tener acceso a registros históricos de la organización y de las acciones de la *Bürschenschaft paulista* en sus primeras décadas. Construida por alumnos invitados debido a sus méritos morales e intelectuales, esta fraternidad regimientaba pequeña parte del cuerpo discente, que, liderados por un “Llavero” (manteniéndose aquí el simbolismo de lealtad y descripción), se organizaban en un “Consejo de Apóstoles”, a quién cabía la discusión y la orientación de situaciones ocurridas dentro de la Facultad, y un “Consejo de Invisibles”, que era constituido por ex alumnos comprometidos en acompañar, aconsejar y también proteger los “bucheiros” en sus acciones y relaciones exteriores al ámbito académico.

En ese aspecto, de los desvíos representados por la conducta meramente proteccionista, cumple llamar la atención para una situación pasible de ocurrir tanto en agremiaciones abiertas cuanto en sociedades iniciáticas cuando estas optan por la “blindaje” de sus miembros. Segundo relato dejado por Sidney Gioelli, alumno de la Academia de la promoción de 1957, con el pasar del tiempo:

[...] la *Bucha* desbordó de su propósito inicial de mera sociedad filantrópica de jóvenes liberales, convirtiéndose, a los pocos, en una cofradía que ni siempre supo distinguir entre el bien común y los intereses de grupo. La distribución de privilegios, en la Facultad y fuera de ella, no estaba ciertamente en las reflexiones de su fundador. (Folha Dobrada – Boletim Informativo da Associação dos Antigos Alunos da Faculdade de Direito de São Paulo, s/d, no. 12)

Aún que la trayectoria de la Bucha a lo largo del siglo XIX pueda llevarnos a conocer pasajes marcados por la “virtud” del mutualismo, entre otras un tanto manchadas por los “vicios” de la hipocresía y del cinismo consensual, no se puede negar que esta fraternidad haya aportado a sus miembros un rico aprendizaje de política contemporáneo. En fin, cuando se reunían en secreto, envueltos en un imaginario caballeresco de riesgo supuesto y de lealtades juradas, los jóvenes estudiantes aun no lo hacían como una especie de “pretexto viril” para la emisión (por veces liviana) de consideraciones personales sobre vidas con las cuales las de ellos se cruzaban. Antes de la fase de los cubiertos para el entretenimiento de un colectivo “blindado”, las fraternidades estudiantiles iniciáticas buscaban justificarse en cuanto espacio de reflexión y fomento de algunas acciones políticas y sociales.

Muchos autores defienden que la agitación política, los enfrentamientos y las resistencias fueron las principales marcas de la enseñanza jurídica del siglo XIX, resaltando, como hace Cabral (2003), la fuerza de participación en los gremios estudiantiles, la proficua producción literaria y la actuación de los licenciados en la abolición de la esclavatura, la Guerra de Paraguay, y en la República. Entre tanto, es este mismo autor quién nos llama la atención para un hecho de que

[...] la existencia de los cursos jurídicos en Brasil fue siempre constituida de paradojos, que transitan entre los extremos de la anhelada libertad que alimenta el espíritu innovador, las amaras de la limitación que deforma. De la extrema osadía que sorprende al conservadorismo que se convierte en estupidez. (CABRAL, 2003, p. 262).

Elitismo y corporativismo, practicas comunes a la concepción política conservadora y al Liberalismo defendido por significativa parcelas de los que pasaron por las dos escuelas de Derecho, tuvieron grande entrada en la estructura jurídica brasileña, lo que realmente adquirió visibilidad décadas más tardes, en el periodo de nuestra historia política conocido como “La República de los Licenciados”.

Nada de eso, entre tanto, nos autorizaría a negar que la *Bürschenschaft paulista* y la *Tugendbund* recifense tuvieron por cierto tiempo un importante papel a cumplir, no apenas en la formación de la identidad colectiva de licenciatura en Derecho, pero también en la revisión del poder puesto. Aun que, para justificar nuestra conclusión, tengamos que recorrer al análisis antropológico de la adhesión y de la práctica colectiva de ritos sustentados en simbologías re

significadas con mucha creatividad, mientras tanto una sabrosa y juvenil afronta a los imperativos de una cultura hegemónica árida.

Conforme el proyecto, en la segunda mitad del siglo XIX los licenciados en Derecho brasileños se convirtieron en una élite intelectual. Esta élite entre tanto se presentaba dividida entre los defensores del orden vigente y los “críticos de la sociedad aristocrática y esclavista y del sistema monárquico”. (SILVA, 2005, p.11). Un aspecto interesante es que la diversidad y las disputas presentes en la arena jurídica pasaron a manifestarse no solo en términos “doctrinarios”, como ya se verificaba en los embates entre las escuelas del noreste y del sureste. En el ejercicio de las diferentes profesiones se consolidaban, además de perfiles profesionales, también *loci* socioeconómicos un tanto distintos, incitando así una jerarquización de los saberes y de las prácticas jurídicas. La carrera política permanecía como meta principal de los que buscaban el curso, seguida de la magistratura, de la abogacía, y finalmente del periodismo y de la literatura. Era posible, aun, trabajar en el área de la educación escolar, lo que en muchos casos, no constituían en una opción, pero si en su falta.

Las motivaciones para enseñar en los niveles intermedios no eran las mismas observadas en relaciones al magisterio superior. La enseñanza de contenidos de formación general, como lenguas o historia, eran actividades consideradas, en los medios jurídicos brasileños, como secundarios, al ser adopta, sino por inteligencias excéntricas, especialmente por quién estaba en el inicio de la carrera o venía de segmentos sociales menos abastados. La educación se convertía, en estos casos, en una fuente de renta oportuna hasta que se consiguiera inserción jurídica, en una forma de dar visibilidad a atributos morales y habilidades intelectivas valorizadas por la Masonería, en una estrategia para ampliar redes de contactos. Para un licenciado en Derecho que no tenía sus facultades mentales cuestionadas por sus pares, enseñar en colegios y liceos era práctica perfectamente plausible en cuanto *medio*, no en cuanto un *fin* en sí misma.

Ya la enseñanza en los cursos de Derechos se volvía valorizada en la medida en que se sugería, a los ojos de la sociedad en general, cierto reconocimiento intelectual, siendo oportuno para legitimar socialmente el anunciado saber jurídico del Licenciado profesor. Esto porque mismo siendo inicialmente poco considerado por los profesionales jurídicos de las generaciones anteriores (formados con el respaldo de la tradición Coímbra), la participación en las fraternidades estudiantiles y en la Masonería facilitaba el camino del aprendiz de profesor entre sus pares académicamente más conservadores. Además que, entre las cuatros paredes de las salas de clases, estuvieran listos o no, los jóvenes *lentes* terminarían usufructuando, tal como ocurre con los catedráticos, de *status* académico de propietarios, del único conocimiento válido – lo que era posible debido a la franca adhesión de la enseñanza brasileña a una pedagogía tradicional. (MÁRQUES, 2011).

Consideraciones finales

El entendimiento mediano de “conducta irreprochable” como siendo indisociable de un temperamento refractario a la problematización, es un buen ejemplo de los objetivos finales de esta educación típica del siglo XIX – en que se educaba para la ley puesta, para la manutención del orden corporativo como vía privilegiada de acceso al progreso, para demandas representativas de elites.

Esa educación para la actitud presuntuosa en relación a los saberes no eruditos se realizaba en las escuelas de Derecho con el apoyo de una pedagogía tradicional, la cual es caracterizada por Saviani (1988) siendo como intelectualista y enciclopédica, o sea, un conjunto de teorías y prácticas docentes muy preocupadas en demarcar *status* quo, individuales y colectivos, a partir de ejercicios retóricos, demostraciones de conocimientos ornamentales y de refinamientos lingüísticos, pero efectivamente poco aptas a relacionar epistemológicamente conceptos y contenidos abordados.

Lidando con los contenidos curriculares como si fueran axiomas, el profesor de Derecho de las Academias de São Paulo y de Olinda también contribuía para el refuerzo del entendimiento de que la dirección del saber era una sola. Hecho que, ratificado por el sistema de méritos que sustentaba las sociedades iniciáticas, alejaba a los alumnos del análisis más crítico (asociado al “vicio” de la polémica), y les desarrollaba el anhelo de conquistar, en algunos casos a cualquier precio, su espacio entre los considerados como “intelectualmente aptos”. Por la mentalidad en cuestión, era eso el reconocimiento de aquello que sus pares llamarían de “incapacidades”, puesto que la falta de reflexión y la inmersión ideológica impedían a los neófitos la clara percepción de las fallas y contradicciones del propio sistema en que estaban inseridos.

Muchas son las consecuencias de ese cuadro. Entre ellas, el hecho de que, no apenas el alumno desinteresado de los estudios sociales y jurídicos, pero también aquel especialmente interesado, que demostraba una criticidad “inconveniente” al discordar de la interpretación del docente, o mismo al opinar sobre reglas institucionales, pasó a ocupar en el sistema el lugar de tipo social mal visto a los ojos de los demás partícipes del *mis-en-scene* de las clases tradicionales. En un periodo bien anterior al de la promoción de debates acalorados, la monótona oratoria entre meada de la lectura de los Códigos – conducida siempre a partir del *principio de la autoridad* – era la práctica docente dominante, que además de cómoda, se mostraba oportuna también para diseminar la asociación entre la validez de un conocimiento y el *status* de su pre lector.

Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. O ensino jurídico, a elite dos Bacharéis e a Maçonaria do século XIX. Dissertação (Mestrado), Universidade Gama Filho, 2005.
- ARQUIVO PITTORESCO - Semanário Ilustrado (1857). Lisboa, Ano I.
- BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. Crea dois Cursos de ciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Lei_1827.htm. Consultado 05/03/2008.
- CABRAL, Ruy de Melo. O currículo e o método de ensino na fronteira entre passado e presente: o ensino jurídico no Distrito Federal. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Brasília, 2004.
- DEL NEGRI, André. Teoria da Constituição e do Direito Constitucional. Belo Horizonte, MG: Fórum, 2009.
- FOLHA DOBRADA – Boletim Informativo da Associação dos Antigos Alunos da Faculdade de Direito de São Paulo. Disponível em: http://www.arcadas.org.br/folha_dobrada.php. Consultado em: 12/09/2009.
- MÁRQUES, Fernanda Telles. Formação Jurídica e (Trans)Formação de Professores de Direito nas Primeiras Décadas do Brasil Império. Revista Espaço Acadêmico (UEM), Maringá, PR, v. 10, no. 120, p.146-154, 2011.
- NOGUEIRA, José Luiz. A Academia de São Paulo: tradições e reminiscências: estudantes, estudantões e estudantadas. São Paulo: Typographia Vanorden, 1908.
- O CARAPUCEIRO (1832-42). Edição Fac-símile. Recife: Fundação de Cultura, 1983.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, SP: Autores Associados, 1988.
- SILVA, Wilton Carlos. Os Guardiões da Linguagem e da Política: o Bacharelismo na República Velha. Justiça & História, Porto Alegre, RS, v. 5, n. 10, 2005.
- VENÂNCIO FILHO, Alberto. Das arcadas ao Bacharelismo - 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- VIOTTI COSTA, Emília. Da Monarquia à República. 6. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

Enviado em 3080/2014

Avaliado em 10/10/2014

FORMAÇÃO NA UNIÃO EUROPEIA COM O DESPERTAR DE BOLONHA: ENTRE A GLOBALIZAÇÃO E A INTERNACIONALIZAÇÃO

Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior⁴¹

Resumo

O Processo de Bolonha tem recebido a atenção de pesquisadores do mundo inteiro. Trata-se de uma transformação dos processos formativos como nunca antes vivenciado. Com isso, estudos e pesquisas têm apontado para as modificações necessárias a fim de transformar uma perspectiva de educação em realidade formativa em todo o continente europeu. Nesse sentido, a internacionalização veio substituir o conceito de globalização, já que essa segunda noção é vista no espaço formativo com tons negativos e conflituosos. Nesse artigo, se apresentam algumas dessas percepções em torno da utilização do conceito e questões que pairam sobre a ressignificação dos termos.

Palavras-chave: Formação, Bolonha, Internacionalização

Abstract

Bologna Process has attracted the attention of researchers from all over the world. It deals with a changing in educational processes never seen before. As a result, studies and researches have pointed out changes needed in order to advance from an educational perspective to an educational reality all over the European continent. In this sense, internationalization has replaced the concept of globalization, as this latter notion is seen in the training space with negative and conflicting tones. In this article we present some of these perceptions around the use of the concept and issues that hang over the redefinition of terms.

Key-words: Training, Bologna, Internationalization

Introdução

A crise na União Europeia era uma conjuntura anunciada há tempos. Autores apontam uma série de situações que indicavam a construção de uma crise estrutural no continente europeu: a globalização da economia sob a influência dos grandes espaços econômicos (FERNANDES, 2012); os limites da economia de mercado e a falência na compatibilização entre crescimento e solidariedade (COSTA, 2011); a intensa terceirização que mudou a malha produtiva de uma economia de bens para uma economia de serviços (CORTEZ, 2010); a escassez de postos de trabalho, mesmo com a existência de ciclos de contratação e expansão (PEREIRA, 2010); a rápida mudança da natureza e do conteúdo das estruturas ocupacionais (WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010); a diminuição da poupança privada e pública, com reforço do consumismo (PAULOS, 2008); o fluxo transnacional de capitais (HAMELINE, 2000; TERRÉN, 2000); e o colapso dos valores comportamentais das lideranças (BESSA, 1996; STAVENHAGEN, 1996)⁴².

Nesse ambiente envolto nas possibilidades de uma crise estrutural, a consolidação da União Europeia e dos seus anseios por mobilidade, empregabilidade e fortalecimento das economias transnacionais encontrou uma possível resposta na busca por uma educação comum, de acreditação e validação em países parceiros (FERNANDES, 2012). É a busca pela internacionalização dos processos formativo-educacionais. Essa palavra veio, paulatinamente, a substituir o conceito de

⁴¹ Graduado em Pedagogia (UnB) e Comunicação Social/Jornalismo (ULBRA), Mestre em Educação (FE-UnB) e Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas (UFBA). Professor da Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT).

⁴² Vide as contribuições de Carneiro (1995); Pires (1995) e Lema; Teixeira (1988).

globalização no ensino, sendo mais bem aceita nos espaços formativos. Nesse artigo, se apresenta algumas das concepções em uso na União Europeia e na consolidação em torno do Processo de Bolonha.

Da globalização à internacionalização

As concepções em torno da internacionalização são variadas⁴³ e representam diferentes perspectivas de compreensão do espaço social e formativo. Essas concepções são perpassadas por interesses individuais, coletivos e de bloco, que tendem a fortalecer determinadas visões de mundo e de sociedade.

No meio acadêmico, espaço de disputas e contradição, essas visões sobre o que é a internacionalização da educação superior e seus impactos são, muitas vezes, foco de problematização e de discussões acirradas. Dessa forma, é importante entender que a discussão em torno da internacionalização da educação superior se dá dentro da discussão da própria concepção de globalização. Nos últimos anos do século XX, em âmbito educacional, a palavra globalização foi sendo paulatinamente substituída pela ideia de internacionalização, já que a primeira noção é vista no espaço formativo com tons negativos e conflituosos (CASTELLS, 2000).

Giddens (1990, p. 64 *apud* SANTOS, 2001, p. 31) define globalização como a “[...] intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa”. Albrow (1993, p. 340) vai mais além e diz que globalização é “[...] é o processo pelo qual a população do mundo se torna cada vez mais unida em uma única sociedade”. Mas se engana quem pensa que ela é somente econômica. O próprio Giddens (2003, p. 21) afirma que a “[...] globalização é política, tecnológica e cultural, tanto quanto econômica”, influenciada pelos sistemas de comunicação. Isso é sentido quando se pensa no Processo de Bolonha (FERNANDES, 2012).

De fato, as tecnologias têm facilitado a disseminação e as trocas entre países de forma instantânea, ampliando a percepção de que “o mundo distante, está mais perto do que se imagina” e a sensação de que é possível tocá-lo e modificá-lo. Giddens (2003, p. 19) reforça que esse sentir o mundo, sem barreiras e de uma forma ampla, pôs fim à “era do estado-nação”, com suas barreiras determinadas. E parece estar aqui o problema central quando se discute sobre a palavra globalização: ela parece ser, na mente cotidiana, mediada pelos meios de comunicação de massa, sinônimo de livre mercado, fim de barreiras comerciais, redução de despesas sociais e fim da previdência, apenas para indicar algumas das temáticas correlatas citadas como o “apocalipse social” causado pela visão neoliberal globalizante (CASTELLS, 2000).

Giddens (2003, p. 23) reforça que a “[...] globalização não é, portanto, um processo singular, mas um conjunto complexo de processos”. Essa perspectiva é importante, já que a noção de globalização é associada à ideia de perda, retirada. Quando se pensa no Processo de Bolonha, essa era uma das sensações que os envolvidos em atividades pedagógico-formativas tinham de todo o processo⁴⁴. De fato, ocorrem perdas, pois se constituíram mudanças curriculares e formativas

⁴³ Reconhece-se a discussão sobre internacionalização proposta por Veiga (2003), que compreende a relação entre globalização e internacionalização da educação em três graus: a de primeiro grau, que considera a educação como mercadoria transacional, sendo, dessa forma, vista como um bem privado e passível de transformação financeira, gerando globalização de alta densidade; a de segundo grau, que considera a educação como um bem público, sendo distribuída indiscriminadamente à totalidade das comunidades, quer queiram ou não, gerando globalização de baixa densidade; e a de terceiro grau, que considera a educação de uma forma híbrida, conjugando características de bem público e de privado, gerando globalização de altíssima densidade. Mas essa diferenciação não é utilizada neste artigo.

⁴⁴ Essa percepção é manifesta nos trabalhos de Fernandes, Mouraz e Sampaio (2012); Fernandes (2009); Fonseca; Manso; Vasconcelos; Tuna, 2009; Morgado (2009); Roberto, Saraiva e Casas Novas (2007); Santos (2006); Serralheiro (2005); e Hortale e Mora (2004).

profundas, mas há também possíveis ganhos com as inter-relações com outros países, entre eles, o ressurgimento de identidades culturais antes fragmentadas e esquecidas pelas sociedades nacionais e de “novas zonas econômicas e culturais dentro e através das nações” (GIDDENS, 2003, p. 23).

Santos (2001, p. 56-57) relembra que “a globalização resulta, de facto, de um conjunto de decisões políticas identificadas no tempo e na autoria”, sendo que ela “[...] desestruturou as hierarquias da economia global anterior”. Esse reconhecimento do “tempo e da autoria” reforça que a quebra epistemológica causada pela globalização teve um momento, um tempo e um espaço importantes na desacomodação dos sistemas e das hierarquias cristalizadas, mas não significa, necessariamente, que não possa ser ressignificada (SANTOS, 2002; ANTUNES, 2005).

Essa ressignificação tem sido feita e, no campo educativo, paulatinamente se abrandou a noção de globalização pelo uso da expressão internacionalização. Menos rejeitada pela comunidade em geral, a expressão tenta aglutinar elementos ressignificados da globalização, gerando efeitos semelhantes, como no caso da regionalização (ZORRINHO, 2001). A internacionalização, aparentemente menos ameaçadora do que a globalização é definida como expressão da atualização de posturas e ações, já praticada nas raízes da universidade. Dessa forma, ameniza-se o impacto, mas não as ações necessárias para a consolidação dos processos formativos necessários à implementação realizada pelo Processo de Bolonha.

Morosini (2006, p. 96) expõe que

A internacionalização da educação superior (Ides) é considerada como qualquer esforço sistemático que tenha como objetivo tornar a educação superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho.

Essa ação de resposta aos desafios e às exigências da sociedade também é partilhada por outros autores. Knight (1994, p. 7) afirma que internacionalização tem como foco “[...] the process of integrating and international or intercultural dimension into the research, teaching and services functions of an institution of higher education”⁴⁵. Mais pragmatista, Knight (1994) percebe a interação em âmbito internacional com foco nos pilares da universidade. Bem próximo à posição de Morosini (2006), Van der Wende (2001, p. 250) reforça que a internacionalização do ensino superior inclui “[...] any systematic, sustained effort aimed at making higher education (more) responsive to the requirements and challenges related to the globalisation of societies, economy and labour markets”⁴⁶. Essas indicações, apesar de terem foco inicialmente no Brasil e na América do Norte, aplicam-se em âmbito mundial.

No espaço português, por exemplo, essas perspectivas são também partilhadas em maior ou menor grau. E, com Bolonha, se desperta para a educação e a aprendizagem como parte central na economia do conhecimento. Sobre essa visão, Reis e Camacho (2009, p. 44) indicam que,

Politicamente, este processo enquadra-se também na opção estratégica que a União Europeia definiu, em 2000, no sentido de vir a tornar-se, até 2010, na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico duradouro, assente num progresso económico sustentável, com preocupações ambientais, e acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e da coesão social (Estratégia de Lisboa). O conceito de economia do conhecimento enquadra-se no âmbito da sociedade do conhecimento e pressupõe uma

⁴⁵ Tradução livre: “[...] o processo de integração e dimensão internacional ou intercultural voltado para as funções de ensino, pesquisa e serviços de uma instituição de ensino superior”.

⁴⁶ Tradução livre: “[...] qualquer esforço sistemático e sustentado que visa a tornar o ensino superior mais responsivo às exigências e aos desafios relacionados com a globalização, a economia e os mercados de trabalho”.

aposta forte no aumento dos níveis de competências dos recursos humanos, nomeadamente através de um processo de aprendizagem ao longo da vida, e no desenvolvimento científico e tecnológico.

A mobilidade – tanto de alunos, quanto de professores e técnicos –, reforçada pelo discurso de Bolonha, permitiu que essa economia do conhecimento fosse partilhada entre as nações. Criaram-se e sintonizaram-se redes de formação e de investigação, gerando, assim, maior fluidez do conhecimento, bem próximo ao que Castells (2000) chama de economia informacional. Também, o realinhamento dos currículos, não criando totalmente conteúdos comuns, mas aproximando competências e habilidades profissionais comuns, permitiu que alunos, professores e técnicos se inserissem em realidades totalmente opostas ao que vivenciavam em seus países de origem (BIANCHETTI, 2010). É nesse caminho que a proposta de Bolonha facilitou a interação e as trocas de *expertise* entre os países, mesmo que ainda não totalmente configurada e operacional (FERREIRA; PACHECO, 2009; LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

A internacionalização, reforçada e amplificada pelo discurso de Bolonha, permitiu a modernização e a desburocratização das estruturas universitárias, implicando melhor atratividade e visibilidade. Giddens (2003, p. 23) atesta isso, indicando que “[...] novas zonas econômicas e culturais *dentro e através* das nações” são criadas e reforçadas. Mas não se pode deixar de perceber que, à medida que as universidades se abrem a um novo mercado, mais “tecnológico e tecnocrático”, novas demandas, como “[...] eficiência, produtividade, competitividade, rentabilidade, análise de custo-benefício, avaliação por resultados, gestão por objetivos”, nunca antes cogitadas com essa ênfase em instituições públicas e no fazer dos professores⁴⁷, são reforçadas e colocadas no centro dos discursos pedagógico-formativos (BIANCHETTI, 2010, p. 271).

Para não concluir....

Configura-se na União Europeia pós-Bolonha um novo vocabulário técnico-pedagógico-formativo, mesclado com elementos tecnológicos. Tais mudanças ocasionadas pela flexibilização curricular pode constituir-se em um novo paradigma de formação, que tem a aprendizagem como foco de seu fazer.

Processos formativos foram ressignificados gerando a perspectiva da constituição de uma nova sociedade composta por cidadãos competentes para uma comunidade transnacional e que tem seus currículos desnacionalizados, focados no futuro do continente (NEWMAN, 2000; VEIGA, 2003).

É nesse ambiente, fruto de um esforço de europeização⁴⁸ do ensino superior, da criação de programas de aproximação entre países, decorrentes do Tratado de Maastricht (1992), que o

⁴⁷ Sobre essas mudanças, Josep M. Blanch, professor da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), em entrevista a Bianchetti (2010, p. 277), destacou os impactos de Bolonha sobre o trabalho docente em sua instituição: “Mas passar de um sistema ‘antigo’, baseado na docência, magistral, de uma universidade mais do tipo alemã e francesa, universal, enciclopédica, de muitos conteúdos, para um modelo mais de tipo anglo-saxão, onde o centro de referência passa a ser o aluno e não o professorado, é algo complexo. [...] sobre isso eu calculo que, jogando muito por baixo, a passagem do sistema moderno ao pós-moderno, do sistema antigo ao sistema Bolonha, suponho – falando do meu campo de atuação – um acréscimo de, no mínimo, mais 30% de trabalho, o que, evidentemente, deveria implicar mais 30% em meios, recursos humanos, técnicos e materiais, isso sem contar a diferença do tempo linear e diacrônico da ‘tese que viajava de barco’ nos anos de 1980 e o tempo que é sincrônico e instantâneo, do arquivo que ‘viaja’ pela internet”.

⁴⁸ Há de se entender a europeização como um *fenômeno histórico*, já que desencadeou convergência de normas e práticas em países com separadas identidades culturais; como *processo de difusão cultural*, já que desencadeou aumento do transnacionalismo, com a difusão de bens culturais, identidades e padrões de comportamento, além de processos de assimilação cultural; como *adaptação institucional*, visto que modificou as relações

Processo de Bolonha nasce como resposta e como perspectiva de se criar um novo continente (ZGAGA, 2010). Leve-se também em consideração a existência incontestável de um ecossistema de competição global no ensino superior; o atraso de diversas universidades; as mudanças sociais ocasionadas pela queda do Muro de Berlim e a explosão do setor de educação superior que transcende as barreiras nacionais; e, ainda, o início dos redesenhos dos currículos praticados em diversos países pós-1998. Esse contexto reforça a importância do Processo de Bolonha como propulsor de transformações formativo-pedagógicas em todo o continente.

Referências

- ALBROW, Martin. Globalização. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. (Org.). Dicionário do pensamento social do século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. p. 340-341.
- ANTUNES, Fátima. Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses. Revista Sociologia, Problemas e Práticas, Portugal, n. 47, p. 125-143, 2005.
- BESSA, Daniel. De uma economia em crescimento a uma economia em crise: refundar o papel e o lugar da educação escolar. Porto: Edições ASA, 1996. Disponível em: <<http://www.cursoverao.pt>>. Acesso em: 1 maio 2012.
- BIANCHETTI, Lucídio. O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. Revista Educação e Sociedade, Campinas: Universidade de Campinas, v. 31, n. 110, p. 263-285, 2010.
- CARNEIRO, Roberto. A evolução da economia e do emprego: novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do século XXI. Porto: Edições ASA, 1995. Disponível em: <http://www.cursoverao.pt/c_1995/RCar-01.html>. Acesso em: 1 maio 2012.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CORTEZ, Joana Travassos. O papel do federalismo como fonte da construção europeia. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010.
- COSTA, José M. B. P. Europa - política comum de segurança e defesa ou potência civil?: o contributo do processo europeu para a “governança” global. 2011. 355 f. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011.
- FERNANDES, Preciosa. O Processo de Bolonha no seu terceiro ano de existência: olhares diversos para um debate útil. Revista Educação, Sociedade e Culturas, Porto: Universidade do Porto/Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE), n. 28, p. 161-173, 2009.
- FERNANDES, Preciosa; MOURAZ, Ana; SAMPAIO, Marta. Tendências da formação contínua de professores da Universidade do Porto em período pós-Bolonha: uma análise focada nos discursos “oficiais”. Repositório Aberto da Universidade do Porto, Porto: Universidade do Porto, 2012, p. 5048-5065.
- FERNANDES, Sarah V. A. O princípio da subsidiariedade nas políticas de ensino superior da União Europeia. 2012. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais) – Universidade Nova de Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 2012.
- FERREIRA, Naura S. C.; PACHECO, José A. As políticas de formação de pesquisadores: análise comparativa (Portugal-Brasil) em contextos de programas de pós-graduação. Revista Ensaio – avaliação, políticas públicas e educação, Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v. 17, n. 65, p. 719-728, out./dez. 2009.
- FONSECA, Ana et al. Análise de uma estratégia universitária na adaptação aos requisitos de Bolonha. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto, n. 6, p. 232-248, 2006.
- GIDDENS, Anthony. Mundo em descontrolo: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- HAMELINE, Daniel. Os professores: prisioneiros, cúmplices? Que nova profissionalidade? Porto: Edições ASA, 2000. Disponível em: <<http://www.cursoverao.pt>>. Acesso em: 1 jun. 2012.
- HORTALE, Virginia Alonso; MORA, José-Ginés. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. Educação e Sociedade, Revista da Universidade de Campinas, Campinas, v. 25, n. 88, p. 937-960, 2004.
- KNIGHT, Jane. ‘Internationalisation of higher education: A conceptual framework. in KNIGHT, J. and de WIT, H. (eds.). Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries. Amsterdam: European Association of International Education, 1994.

nacionais e as políticas dos países membros da União Europeia; como *adaptação de políticas e processos políticos*, gerados pelos constrangimentos para aceitação de políticas comuns; e como *processo*, ainda incerto em suas resultantes, mas prenhe de possibilidades e alternativas.

- LEMA, Paula B.; TEIXEIRA, José A. Desindustrialização. Reindustrialização. Terceirização. Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, p. 75-88, 1988.
- LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário L. N.; CATANI, Afrânio M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. Avaliação, revista da Universidade de Sorocaba, Campinas, v. 13, n. 1, p.7-36, mar. 2008.
- MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. Educação e Sociedade, Revista da Universidade de Campinas, Campinas, v. 30, n. 106, p. 37-62, 2009.
- MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. In: Revista Educar, Curitiba, UFPR, n. 28, p. 107-124, 2006.
- NEWMAN, Frank. Saving Higher Education's soul. Rhode Island: Brown University / The Futures Project: Policy for Higher Education in a Changing World, Sept./Oct. 2000. p. 1-19.
- PAULOS, Margarida R. Tendências futuras de evolução das qualificações na Europa. Iet Working Papers Series, Lisboa, n. WPS01/2008, p. 1-16, 2008.
- PEREIRA, Fabrícia M. de A. A Europa nos media: estudo de caso sobre a europeização da esfera pública portuguesa. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010.
- PIRES, Ana L. O. Desenvolvimento pessoal e profissional: um estudo dos contextos e processos de formação das novas competências profissionais. 1995. 219 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 1995.
- REIS, Pedro R.; CAMACHO, George. A avaliação da concretização do Processo de Bolonha numa instituição de ensino superior portuguesa. Revista Española de Educación Comparada, Espanha, n. 15, p.41-59, 2009.
- ROBERTO, José; SARAIVA, Margarida; CASAS NOVAS, Jorge. Ensino superior em Portugal: transpondo fronteiras à luz do novo paradigma de Bolonha? Portugal: Universidade de Évora, 2007. p. 1-20.
- SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). A globalização e as Ciências Sociais. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). Globalização: fatalidade ou utopia. Porto: Edições Afrontamento, 2001.
- SANTOS, Fábio de P. Globalização, educação superior e avaliação. 2006. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2006.
- SERRALHEIRO, José Paulo. Introdução. In: _____ (Org.). O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses. Porto: Profedições, 2005. p. 17-20.
- STAVENHAGEN, Rodolfo. O tesouro da educação: uma velha arca apta para enfrentar o século XXI? Porto: Edições ASA, 1996. Disponível em: <<http://www.cursoverao.pt>>. Acesso em: 1 maio 2012.
- TERRÉN, Eduardo. A educação face aos desafios da pós-modernidade. Porto: Edições ASA, 2000. Disponível em: <<http://www.cursoverao.pt>>. Acesso em: 1 jun. 2012.
- VAN DER WENDE, Marijk C. Internationalisation policies: about new trends and contrasting paradigms. Higher Education Policy, v. 14, n. 3, p. 249-259, Sept. 2001.
- VEIGA, Maria A. P. T. Oportunidades e ameaças de Bolonha (um processo em curso) e a universidade europeia (um projecto em discurso) num contexto de globalização. 2003. 196 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) – Universidade do Porto, Porto, 2003.
- WIELEWICKI, Hamilton de G.; OLIVEIRA, Marlize R. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. Revista Ensaio - Avaliação, Políticas Públicas e Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p.215-234, abr./jun. 2010.
- ZGAGA, Pavel. Ten years after: time for reconsideration. Zagreb: University of Zagreb/UNESCO/ Processing the Bologna Process: Current Losses and Future Gains, 5-6 Mar. 2010. p. 1-30.
- ZORRINHO, Carlos. Ordem, caos e utopia: contributos para a História do século XXI. Lisboa: Editorial Presença, 2001.

Enviado em 30/08/2014

Avaliado em 10/10/2014

**ALPHONSUS DE GUIMARAENS:
ANÁLISE DO POEMA *HÃO DE CHORAR POR ELA OS CINAMOMOS***

Gabriela Rocha Rodrigues⁴⁹

*Os rouxinóis que tenho dentro da alma
Cantaram todos quando tu passaste.
Alphonsus de Guimaraens*

Resumo

O estudo analisa o poema *Hão de chorar por ela os cinamomos* de Alphonsus de Guimaraens. Pretende identificar os recursos poéticos que abordam a temática do amor e da morte, bem como, revelar o estado emocional do poeta frente à frustração amorosa imposta pela morte da noiva Constança. Essa frustração afetiva originou uma das características mais marcantes da poética alphonsina: a eterna busca pela transcendência, sempre insatisfeita, e um pessimismo melancólico que permeiam toda a obra.

Palavras-chaves: Alphonsus de Guimaraens. *Hão de chorar por ela os cinamomos*.

Abstract

The study analyzes the poem *Hão de chorar por ela os cinamomos* Alphonsus de Guimaraens. Aims to identify the poetic devices that address the theme of love and death, and reveal the emotional state of the poet forward to the loving frustration imposed by the death of the bride Constance. This affective frustration led one of the most striking features of alphonsina poetic: the eternal quest for transcendence, always unsatisfied, and a melancholy pessimism that permeates the entire work.

Keywords: Alphonsus de Guimaraens. *Hão de chorar por ela os cinamomos*.

Alphonsus de Guimaraens é um dos poetas simbolistas de maior renome em nosso país. No Simbolismo – tendência estética de origem francesa surgida nos últimos anos do século XIX, que buscou exprimir as sensações mais profundas da alma através de metáforas, símbolos, elementos musicais, tonais e rítmicos –, Alphonsus encontrou as formas ideais para expressar a dor de sua alma.

Quanto aos fatores que influenciaram a poética alphonsina, além do ambiente e da tragédia afetiva, os críticos apontam que as leituras de escritores como Verlaine, Charles Baudelaire e Edgar Allan Poe garantiram o misticismo presente na obra. Henriqueta Lisboa (1954) identifica diversas afinidades entre Verlaine e Alphonsus: sentimentos de ordem religiosa, emprego poético de imagens litúrgicas e musicalidade levitante são alguns dos aspectos destacados pela autora:

E não há dúvida de que amava extraordinariamente a Verlaine, (...). A nota melancólica, a intimidade, o acabrunhamento da alma, a esquiva a inércia, que são as notas características da poesia do príncipe do simbolismo francês, são também as do nosso bardo. O misticismo de ambos é humildemente sentimental, sem complicações de pensamento metafísico, tecido de ingênua delicadeza. Sente-se em ambos o influxo da graça santificante que se resolve em atração pelas imagens da liturgia católica. Têm, um como o outro, versos imponderáveis que despertam a emoção quase que por encanto, por meio de uma palavra singela, de uma nota mais branda, de uma pequena pausa nos versos. Nem um nem outro observa a natureza pelo lado exterior. Evocam ambos o sentimento que lhe causa a paisagem de um modo impreciso, que no entanto atinge os

⁴⁹ Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (RS). Professora da Universidade Federal de Pelotas. Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Comparados de Literatura, Cultura História.

nossos sentimentos (LISBOA, 1945, p.36.)

Enrique de Resende observa traços comuns entre Alphonsus, Charles Baudelaire e Edgar Allan Poe, pois todos viveram as mesmas aflições e “torturaram-nos as mesmas obsessões: o álcool, a pobreza e a misantropia são denominadores comuns que identificam, aplainam e irmanam êsses três poetas de raças diferentes” (RESENDE, 1953, p.29).

O estudo de Tácito Pace, por outro lado, busca ressaltar a originalidade da poética de Alphonsus de Guimaraens ressaltando que os diálogos literários com os autores franceses não determinaram a estética alphonsina, mas sim os fatos que marcaram sua vida. Conforme o pesquisador:

(...) esses pontos de contato poético, às vezes tão forçados, não são convincentes ao extremo de aceitarmos que a simples leitura do livro de autor estrangeiro venha a decidir das diretrizes artísticas de um poeta que já possua as tendências imanescentes encarceradas na mente e ferventes na inspiração. Essa leitura acordaria o fluxo das idéias, mas não seria suficiente para abrir os caminhos do pensamento à estética e ao impulso criador, por onde eles passariam para alcançar o ritmo e o sentimento da poesia, a forma e o estilo do verso e, afinal, a musicalidade e o espírito da mensagem contida na expressão e na essência da poesia em si. É assim que pretendemos ver Alphonsus de Guimaraens: sem qualquer vínculo subordinativo a sistemas, sem raízes ancestrais avitas, sem elos com o formalismo literário das idéias, que o tornariam autômato e descolorido (PACE, 1984, p. 39).

Quanto à temática que norteia a obra do poeta os estudiosos não têm dúvidas: a morte prematura de sua noiva Constança⁵⁰ é o alicerce determinante e motivo inspirador de toda a obra alphonsina.

Alphonsus de Guimaraens Filho, em obra na qual dialoga com o pai, interlocutor ausente, escreve: “A fidelidade espiritual à noiva morta te faria mesclar sempre amor e morte, porque bem sabias que o amor é forte como a morte” (GUIMARAENS FILHO, 1995, *in* SILVA, 2012, p.13).

João Alphonsus, outro filho literato, contista e romancista, afirma que ele amava Constança e acrescenta: “A doença implacável extremou, espiritualizou o namoro, desde logo admitido como noivado numa ilusão confortadora para os dois enamorados, pouco mais do que adolescentes” e continua:

Conservou-se na família a lembrança dos bailes que ainda frequentavam, ela escondendo a tosse no lenço fino que o noivo lhe fornecia e guardava com carinho, mas que sua mãe Francisca logo lhe apreendia ao chegar em casa, zelosamente. O curso de engenharia ficou abandonado, com alguns meses de frequência. O estudante descurou as matemáticas, para assistir a sua noiva diariamente, constantemente (JOÃO ALPHONSUS, 1938 *in* SILVA, 2012, p.13).

⁵⁰ Quando Constança faleceu, de tuberculose, em Ouro Preto, em 28 de dezembro de 1888, aos 17 anos de idade, seu noivo, o poeta Alphonsus de Guimaraens, futuro juiz municipal de Conceição do Serro, hoje Conceição do Mato Dentro, e de Mariana, permaneceu em Ouro Preto por mais de um ano sem estudar, na boemia, desconsolado. Filha do romancista Bernardo Guimarães, Constança era prima do grande poeta simbolista mineiro, que, mesmo se casando depois e gerando 15 filhos, teve-a como musa pelo resto de sua pobre, sofrida e solitária existência. Assim, tornou-se conhecido como o poeta do amor e da morte e, também, do luar, inúmeras vezes invocado em sua obra poética, precocemente encerrada em 15 de julho de 1921, quando faleceu em Mariana, nove dias antes de completar 51 anos (SILVA, Gutemberg da Mota e. *Alphonsus de Guimaraens – A sacrificada vida do poeta simbolista do amor, da morte e do luar – o pobre e solitário juiz municipal de Mariana*, 2012, p. 13).

Assim, a frequente associação do amor com a morte nos revela a extrema insatisfação do poeta com a vida terrena e sua visão da morte como algo benigno, que lhe proporcionaria o reencontro com a namorada. Desse amor interrompido abruptamente surgiu a imagem da mulher espiritualizada através de símbolos delicados e etéreos, sempre transitórios, tal qual a presença de Constança em sua vida.

É nesse sentido que Henriqueta Lisboa afirma:

O motivo nuclear dessa obra, eixo do qual se irradiam temas menores e se ramificam matizes afetivos e evocações místicas de natureza e de eventos antigos ligados ao pretérito, é a morte da primeira namorada – Constança. Sem quebra de respeito a esse amargo acontecimento, amargo tanto quanto prematuro para a verde adolescência do Poeta, julgo nele encontrar o verdadeiro “ensejo” para a explosão de um intenso lirismo que talvez se diluísse em outras condições. O fato é que, transfigurada em mito, sem perda de autenticidade, Constança vai ser a imagem onipresente, ainda quando muda o nome, e se faz viva, ou se transforma em luar, em placidez de lago, em flor, vislumbre celestial [...] (LISBOA, 1972, p. 12).

Para Massaud Moisés:

Como toda a gente sabe, a paixão de Alphonsus por sua prima Constança certamente o marcou para o resto da vida. Poder-se-ia dizer até que a sua poesia do amor se originava sobretudo desse acontecimento, e só tomava feição mística graças a sombra da morte que lhe ficou indelével na memória. [...] Seja como for do ângulo do lirismo amoroso, as obras de Alphonsus de Guimaraens constituem uma espécie de biografia do seu drama íntimo desencadeado pelo falecimento da bem-amada (MOISÉS, 1966, p. 96-98).

Moisés também demarca que a poética de Alphonsus de Guimaraens expressa sua filiação romântica por meio da eterna busca pela transcendência, sempre insatisfeita, e um pessimismo melancólico que permeiam toda sua obra. De acordo com Gerd Bornheim:

A obsessão do romântico é sempre o absoluto, a totalidade. E por isso o sentimento romântico adquire uma coloração religiosa que lhe é própria, e que se traduz, em sua forma mais típica, na nostalgia, quer dizer, na impossibilidade de integrar-se plenamente no Absoluto. (...) Os românticos comprazem-se em sua insatisfação; podemos dizer que a satisfação consiste em permanecer insatisfeito e, portanto, nostálgico, eternamente saudosos (BORNHEIM, 1978, p.95).

É importante ressaltar que os simbolistas pregam a retomada do ideário romântico, ou seja, a visão egocêntrica do *eu*, mas diferentemente dele, que se identifica com a introversão das camadas superficiais do mundo interior, onde pulsam sensações e conflitos de ordem emocional, o Simbolismo volta-se para os estratos profundos da psique. A fim de exprimir as nuances das esferas inconscientes tornou-se imprescindível conceber uma linguagem capaz de traduzir o caos, a anarquia e o inefável do universo íntimo de cada um: aí surge o símbolo como o meio ideal para estabelecer entre o objeto e a palavra relações múltiplas, plurívocas, que implicam em uma mudança radical no âmbito das metáforas. O símbolo exprime graus diferentes da realidade e contém a possibilidade de transcendência múltipla; é o que explica Guy Michaud na obra *La Révolution Poétique* (1947):

O símbolo é mais do que uma convergência de caminhos: é uma iluminação. É mais do que uma posição privilegiada: é um centro dinâmico de onde a verdade se dissemina, em todos os sentidos, e sobre todos os planos da realidade (MICHAUD in MOISÉS, 1984, p.9).

Na obra de Alphonsus de Guimaraens, um dos símbolos mais recorrentes é a lua, o luar. A impressão de monotonia que a repetição desse símbolo provoca se desfaz totalmente quando observamos, no conjunto da obra, a multiplicidade de imagens inspiradas por ela: a tristeza do poeta em “Era noite de lua na minh’alma”; a personalização em: “Ao luar, que é o confessor de quem ama”; como símbolo supremo da dualidade entre espírito e matéria no poema *Ismália*, entre outros. Conforme Lisboa:

Uma de suas metáforas mais constantes, quase obsessivas, é a lua, o luar. E ao luar poderíamos classificar, talvez, como ‘repetição’ da lua na terra, no espelho das águas, na habitação solitária, na alma em sonho, o que coincidiria com a unidade na variedade ou, ainda, com a causa primeira e seus múltiplos efeitos. As passagens relativas ao termo ‘lua’ ou ‘luar’ possuem uma carga emocional muito particular, segundo a qualidade de símbolo apropriado a certo padrão de experiência – tristeza, pureza, evanescência, encantamento, nostalgia (LISBOA, 1972, p.13).

Assim, dentre os poemas em homenagem à Constança, detivemo-nos no soneto XIX, do livro *Pastoral do Amor e da Morte*, por observarmos que os vários recursos utilizados pelo poeta a fim demonstrar seu intenso sentimento de consternação pela morte da amada ali se encontram efetivamente estruturados.

XIX

Hão de chorar por ela os cinamomos,
Murchando as flores ao tombar do dia.
Dos laranjais hão de cair os pomos,
Lembrando-se daquela que os colhia.

As estrelas dirão - "Ai! Nada somos,
Pois ela se morreu silente e fria..."
E pondo os olhos nela como pomos,
Hão de chorar a irmã que lhes sorria.

A lua, que lhe foi mãe carinhosa,
Que a viu nascer e amar, há de envolvê-la
Entre lírios e pétalas de rosa.

Os meus sonhos de amor serão defuntos...
E os arcanjos dirão no azul ao vê-la,
Pensando em mim: - "Por que não vieram juntos?"

O soneto XIX é composto por quatro estrofes, sendo, respectivamente, dois quartetos e dois tercetos; há versos eneassílabos e hendecassílabos (princípio da liberdade rítmica), mas a predominância é de versos decassílabos, os quais dão grande efeito musical ao poema.

A sonoridade é bastante expressiva, considerando as rimas externas dos versos heterorrítmicos:

- 1 Hão de chorar por ela os *cinamomos*,
(1 - 4 - 6 - 9)
- 2 Murchando as flores ao tombar do *dia*,
(2 - 4 - 8 - 10)
- 3 Dos laranjais hão de cair os *pomos*,
(1 - 4 - 7 - 9)
- 4 Lembrando-se daquela que os *colhia*.
(2 - 6 - 10)

Verificamos ainda, a correspondência do som significando corte, ruptura, nas aliterações em |r| e |t|:

5 As esTRelas diRão: – “Ai! nada somos,
6 Pois ela se moRRReu silente e fRia ...”

Há ainda o predomínio de sons nasalizados e assonâncias em vogais fechadas, que conferem ao poema uma atmosfera de negativismo, tristeza e sofrimento; ao passo que, as assonâncias em |a| e aliterações em |s|, lhe concedem musicalidade e leveza.

Na camada sintática, a maior figura de linguagem encontrada é a metáfora. Através dela, o poeta compara sua amada com as estrelas utilizando a palavra irmã; em outro verso é a lua que surge para simbolizar a mãe celestial de Constança:

5 As estrelas dirão: – Ai! Nada somos,
8 Hão de chorar a irmã que lhes sorria.
9 A lua, que lhe foi mãe carinhosa,

Encontramos paralelismo entre os versos 3 e 6 no que se diz respeito a palavra pomos; no primeiro verso citado, o poeta refere-se aos frutos dos laranjais, portanto, a um substantivo; já no segundo, pomos é o verbo pôr na 3ª pessoa do plural do presente do indicativo. O poeta faz um paralelo entre os pomos dos laranjais e os olhos que observam Constança, indicando que estes, devem possuir a mesma suavidade e doçura dos frutos para serem dignos de contemplá-la:

3 Dos laranjais hão de cair os *pomos*,
6 E pondo nela os olhos como *pomos*,

Observamos, também, a figura de construção e encadeamento, ou, usando um termo francês, *enjambement*. Os versos do soneto encontram-se sintaticamente incompletos e só atingem o seu sentido total se ligados ao verso seguinte. O pronome *que* e a preposição *entre* sugerem a ausência de completude e marcam a tensão dos versos exemplificados:

9 A lua, que lhe foi mãe carinhosa,
10 *Que* a viu nascer e amar, há de envolvê-la
11 *Entre* lírios e pétalas de rosa.

Outra forte característica da poesia alphoncina é a evasão demonstrada neste soneto por meio de interrogação e reticências. Notamos que no verso 6: “Pois ela se morreu silente e fria ...”, o sinal de reticência remete à sensação de que as estrelas estão queixosas pela ausência de Constança, pois, sem a mesma, esvai-se sua razão de existir.

Já no verso 12 “Os meus sonhos de amor serão defuntos...”, a reticência expressa a impossibilidade de o poeta realizar-se sentimentalmente, visto que este só concebia a felicidade amorosa ao lado da noiva, estando esta morta, também mortos estão seus sonhos até reencontrá-la.

A interrogação “Por que não vieram juntos?” evoca a separação dos dois amantes como algo inconcebível tendo em vista o profundo sentimento que os unia. Assim, mais uma vez, o poeta reafirma sua consternação diante da morte de Constança.

Quanto à camada semântica, encontramos os seguintes campos:
- campo da espiritualidade: arcanjos, estrelas, lua, azul;

- campo da morte: tombar, morreu, silente, fria, defuntos, cair;
- campo da dor: chorar, murchando, cair, lembrando-se;
- campo da natureza: cinamomos, flores, laranjais, pomos, lírios, pétalas, rosa;
- campo do amor: amar, sonhos (de amor), pomos (por os olhos na amada), juntos.

Percebemos que Constança é a condição para a existência de uma vida amorosa, pois é apenas no plano transcendental que o poeta admite a realização afetiva, proteção, suavidade e plenitude. De acordo com Alfredo Bosi:

Alphonsus de Guimaraens foi poeta de um só tema: a morte da amada. Nele centrou as várias esferas do seu universo semântico: a natureza, a arte, a crença religiosa. Mas não devemos cair na tentação de chamá-lo poeta monótono, a não ser que se dê a monotonia o valor positivo que ela assume em poetas maiores, um Petrarca ou um Leopardi, que souberam aprofundar até as raízes o seu motivo inspirador, permanecendo-lhe sempre fiéis (BOSI, 1984, p. 278).

Analisando o poema como um todo, percebemos que os vários recursos fônicos, sintáticos e semânticos utilizados pelo poeta progridem de forma intensiva a fim de expressar a consternação e desespero que acometem sua alma. Nesse sentido, acreditamos que, consciente de sua tristeza, Alphonsus de Guimaraens venceu-a, dentro da complexidade de seus sentimentos em face da vida, do amor e da morte, na medida em que transformou sua dor e angústia em uma obra rica em profundidade e musicalidade que até hoje encanta a todos.

Referências bibliográficas:

- BORNHEIM, Gerd. Filosofia do Romantismo. IN: GUINSBURG, J. (org.) O Romantismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BOSI, Alfredo. História Concisa da Literatura Brasileira. São Paulo: Cultrix, 1994.
- GOLDSTEIN, Norma. Versos, Sons, Ritmos. 11ª ed. São Paulo: Ática, 1999.
- _____, Alphonsus de. Poesias. Edição dirigida e revista por Manuel Bandeira, com notícia e notas biográficas por João Alphonsus. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1938.
- GUIMARAENS FILHO, Alphonsus de. Alphonsus de Guimaraens no seu ambiente. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional - Ministério da Cultura, 1995.
- LISBOA, Henriqueta. Cantos de Amor, Salmos de Prece – Alphonsus de Guimaraens. Estudo crítico de Henriqueta Lisboa. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1972.
- LISBOA, Henriqueta. Alphonsus de Guimaraens. Rio de Janeiro: Agir, 1945.
- MOISÉS, Massaud. História da Literatura brasileira - O Simbolismo. São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade Federal de São Paulo, 1985.
- _____, Massaud. O Simbolismo. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1966.
- PACE, Tácito. O simbolismo na poesia de Alphonsus de Guimaraens. Belo Horizonte: Comunicação, 1984.
- RESENDE, Enrique de. Retrato de Alfonsus de Guimaraens. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 2ª. ed., 1953.
- SILVA, Gutemberg da Mota e. *Alphonsus de Guimaraens* - A sacrificada vida do poeta simbolista do amor, da morte e do luar – o pobre e solitário juiz municipal de Mariana. In: MagisCulturaMineira – Revista de cultura e arte dos magistrados mineiros. Nº 8. Setembro de 2012.
- VERAS, Eduardo Horta Nassif. O Oratório Poético de Alphonsus de Guimaraens: Uma Leitura do Setenário das Dores de Nossa Senhora. 2009. 102p. Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

Enviado em 30/08/2014

Avaliado em 10/10/2014

RESENHA

LEITE, Yonne. CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

Francisco Romário Paz Carvalho⁵¹
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

É na linguagem que se refletem a identificação e a diferenciação de cada comunidade e também a inserção do indivíduo em diferentes agrupamentos, estratos sociais, faixas etárias, gêneros, graus de escolaridade. (p.7)

O livro *Como falam os brasileiros* é de autoria das Professoras Dra. Yonne Leite, doutora pela Universidade do Texas e leciona na Pós- Graduação em Antropologia Geral e em Letras Vernáculas da UFRJ, e Dinah Callou, doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ e professora titular do Departamento de Letras Vernáculas da mesma instituição.

A obra se encontra em setenta e três folhas, possui uma introdução seguida de quatorze capítulos que discorre de maneira eficaz acerca da diversidade dos falares brasileiros como trata a própria sinopse do livro “Convida o leitor a desvendar os mistérios e sutilezas da diversidade e unidade dos falares brasileiros, apresentando-se como um retrato sociolinguístico do falar culto carioca, gaúcho, paulista, baiano e pernambucano.

Na introdução do livro as autoras discorrem sobre o papel e as funções que a linguagem exerce. Em seguida as autoras mostram sucintamente os diversos falares que o Brasil possui, destacando a cidade do Rio de Janeiro. As autoras ainda mencionam que o preconceito linguístico se dá em expressões como “o sotaque alheio irrita, ou tal pronuncia é horrível”, tais expressões estão “enraizadas” e os meios de comunicação contribuem para a efetivação do preconceito que se mostra presente nos dias atuais.

No item *Uma visão geral do Brasil: o mito da homogeneidade (p.11-16)*, Leite e Callou, nos informam que o Brasil de forma alguma apresenta-se linguisticamente de maneira homogênea, tal afirmação se respalda segundo elas que um país como o Brasil que possui uma alta taxa de analfabetismo não poderia apresentar um quadro linguístico homogêneo, destacam inclusive que cada região tem seu modo diferente de prosódia, discorrem ainda sobre as línguas indígenas com dados do pesquisador Aryon Rodrigues. Segundo as autoras não resta dúvidas que a colonização do Brasil diz muito sobre a diversidade linguística que nosso país apresenta.

As afirmações presentes na introdução do livro nos remete aos conceitos de Marcos Bagno que afirma que “já está mais que comprovado pelos linguistas modernos que não existe nenhuma língua no mundo que seja “uma”, uniforme, homogênea” (BAGNO, 1999, p.27).⁵² O monolingüismo segundo ele é ficção, assim como assegura Leite e Callou.

Em *Assumindo a diversidade (p.16- 26)*, as autoras apresentam vários Atlas Linguísticos, resultantes de estudos desenvolvidos desde a década de 1960, mencionam ainda os estudos

⁵¹ Graduando do curso de Licenciatura Plena em Letras Português da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Campus Torquato Neto. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq (2013-2014). E-mail: f.mariopc@yahoo.com.br

⁵² Esta afirmação encontra-se no livro, Preconceito linguístico, o que é e como se faz, de Marcos Bagno(1999).

desenvolvidos por Antenor Nascentes que juntamente com Serafim Neto lançam as bases para um Atlas Linguístico legitimamente Brasileiro.

No item *O falar carioca no conjunto dos falares brasileiros* (p.26- 36), inicia-se citando o carioca Antenor Nascentes que seguido os passos do paulista Amadeu Amaral, descreve o falar do Rio de Janeiro, o item apresenta-se com imagem que demarca a área de abrangência do falar fluminense. Segundo as autoras o Rio de Janeiro apresenta-se como uma área de menor número de marcas locais, por isso é uma região de caráter linguisticamente universalista dentro do Brasil.

O item quarto intitulado *Sexo, idade e variação linguística* (p. 36-38), as autoras discutem sobre a diferença entre os sexos masculino e feminino, afirmando que as mulheres são mais propícias a inovações e assemelham muito bem neologismos. As autoras ainda destacam estudos sobre o apagamento do “r” em posição final. Leite e Callou asseguram que esses fatores extralinguísticos como a dicotomia de gênero masculino- feminino não devem ser vistos isoladamente, mas sim em conjunto com outros fatores como faixa etária e etc.

Nos itens, *Para uma caracterização dos falares brasileiros* (p. 38- 39), *A fonética da fala culta* (p. 39- 51) e *Os sotaques sintáticos da fala culta* (51-56), Leite e Callou apresentam pesquisas realizadas traçando um paralelo entre as cidade de Porto Alegre, Rio de Janeiro, Salvador, Recife e São Paulo, elas descrevem pesquisas sobre Vocalismos átonos, As consoantes pós- vocálicas, O “r” pós- vocálico, O “s” pós- vocálico, o “l” pós- vocálico, além de análise entre a alternância de “nós e a gente”. Estes três itens são de caráter primordial no livro, pois descrevem as diversas formas de análises linguísticas e apresentam-se de maneira didática através de gráficos percentuais que facilitam a compreensão dos dados.

No item seguinte *Normas, pluralismo* (p. 57-59), as escritoras destacam que a pluralidade de falares são oriundos da dinâmica populacional e da natureza do contato dos diversos grupos étnicos e sociais presentes nos diferentes tempos de nossa história. Sendo assim, segundo elas, não existe fala bonita, ou feia, melhor ou pior que outra.

Em *Traçando linhas imaginárias* (p. 59-60), entra em destaque o fato de que não há uma coincidência entre o comportamento linguísticos dos falares e suas áreas geográficas respectivas. Para confirmar tal suposição as autoras mencionam o Rio de Janeiro e Recife como exemplos, além de mostrarem um mapa que assegura ainda mais a suposição.

O último item *Voltando ao começo* (p. 60-63), Leite e Callou citam a chegada de Cabral no Brasil, a qual tiveram contato com outros povos, novos costumes. Apresentam, em seguida a chegada dos jesuítas e a contribuição dos mesmos.

As autoras finalizam o livro apresentando uma cronologia dos expostos na obra, além de suas referências e fontes bibliográficas.

Fica explícito que as autoras Leite e Callou, dedicam-se intensamente à tarefa de oferecer ao leitor subsídios para uma compreensão mais adequada sobre variação linguística e suas ramificações. O livro em uma visão holística proporciona uma leitura agradável e altamente informativa, desenvolvendo reflexões pertinentes e acessíveis para o público.

Enfim, trata-se de uma obra recomendável para todos os cursos de Letras espalhados pelo Brasil e para todos aqueles que se interessam em estudar sociolinguística e variação. O vocabulário acessível e a linguagem profícua, além da exposição didática facilitam a leitura de todos os capítulos do livro sem grandes dificuldades. Ademais, no final da obra é oferecida uma vasta bibliografia o que possibilita, os interessados o aprofundamento em quaisquer tópicos analisados ao longo da obra.

Enviado em 30/08/2014

Avaliado em 10/10/2014

RESENHA

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 42ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

Francisco Romário Paz Carvalho⁵³
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Carlos Rodrigues Brandão é natural do Rio de Janeiro, graduado em Psicologia pela PUC (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), possui mestrado em Antropologia pela UnB (Universidade de Brasília) e doutorado em Antropologia pela USP (Universidade de São Paulo). Atualmente é professor colaborador do Programa de Pós- Graduação em Antropologia pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e professor sênior da UFU (Universidade Federal de Uberlândia). Possui experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia Rural, atuando principalmente nos seguintes temas: Cultura, Educação Popular e Campo Religioso. É autor ou coordenador de cerca de sessenta livros nas áreas de Antropologia, Educação e Literatura.

A obra é constituída de nove capítulos visando despertar no leitor uma indignação sobre o real conceito de educação, desfazendo o mito de que só existe seguimento educacional unicamente na escola.

No primeiro capítulo, *Educação? Educações aprender com o índio* (p. 7-12), o autor alega que a educação é algo que faz parte da vivência humana e que nenhum indivíduo escapa da educação, pois esta se mostra presente em qualquer ambiente, em casa, na rua, na igreja, ou seja, a educação pode fluir onde não há escola e qualquer atmosfera procede redes e estruturas sociais de cedência do saber, o homem cria situações de ensinar, aprender e ao mesmo tempo ensinar e aprender, portanto, não há uma educação somente, mas sim um seguimento de várias educações.

O autor faz alusão a uma famosa carta que um índio norte- americano redigiu para os governantes de Virgínia e Maryland rejeitando o convite feito por eles para que alguns jovens guerreiros da tribo pudessem participar da escola dos brancos. Na carta, o índio esclarece que a educação dos brancos não condiz com a realidade da educação que os indígenas realmente necessitam. A carta ainda retrata que para os indígenas a educação dos brancos é inútil e a partir dela o autor discorre sobre as formas de educação pondo em evidência que cada povo possui sua própria arte de educar, baseando-se num princípio distinto do que presenciamos recentemente, a educação indígena é moldada mediante uma concepção de vida.

O segundo capítulo, *Quando a escola é a aldeia* (p. 13- 26), trata da afirmação de que a educação ocorre de maneira tão intensiva que chega em alguns momentos a ser invisível. No desenrolar do capítulo, o autor apoia-se no pensamento de Émile Durkheim: “Sob o regime tribal, a característica essencial da educação reside no fato de ser difusa e administrada indistintamente por todos os elementos do clã. Não há mestres determinados, nem inspetores especiais para a formação da juventude, esses papéis são desempenhados por todos os anciãos e pelo conjunto de gerações anteriores” (p. 18). Na comunidade dos clãs, o saber era repassado das gerações mais velhas para as mais novas e essa transmissão de saber não era denominada de educação, mas sim de um ritual de passagem. Os anciãos que eram os detentores do conhecimento repassavam os ensinamentos e quem não detinha o conhecimento do cotidiano ficava atento e o imitava, assim se confirmava que a aprendizagem não ocorre por meio de imposição, e adquire resultado superior quando está engajada no cotidiano.

⁵³ Graduando do curso de Licenciatura Plena em Letras/ Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Bolsista de Iniciação Científica do CNPq (2013- 2014). E-mail: f.mariocarvalho@gmail.com

No terceiro capítulo, *Então surge a escola* (p. 27- 35), afirma-se que a educação brota sob formas sociais de inspeção da aventura de ensinar e aprender. Outrora, quando ela se uni a pedagogia, torna-se ensino formal. Em outros termos, é a aprendizagem que vai além da que se adquiri na família, igreja e comunidade, a partir daqui a educação torna-se ensino, surgindo, por consequência, escolas, alunos e professores. Com o introito das escolas, o saber se despedaça surgindo hierarquias sociais, limitando a tribo à uma verdadeira escola tornando “todos” educadores. O autor exemplifica que a divisão social do saber não ocorre somente em sociedades urbanas, mas também em comunidades simples quando dividem o trabalho dos homens e das mulheres. Segundo o autor, a educação se desenvolveu como sinônimo de diferença de classes como é bem notório na Grécia, e em Roma.

O quarto capítulo, *Pedagogos, mestre- escola e sofistas* (p. 36- 47), apresenta como se manifestava a experiência educacional na Grécia Antiga, retratando a luta de classes e suas relações com a educação. A sociedade era dividida em classes e em decorrência disso, era restrita. Nessa perspectiva, existia uma disparidade entre o ensino do homem livre para o ensino do escravo. O escravo aprendia os saberes fora do contexto escolar, já os homens livres possuíam um professor particular que repassava o conhecimento. O autor conclui o capítulo destacando a grandiosa contribuição deixada pela civilização grega que com o passar dos tempos entendeu que a educação existe em todo lugar e vai além das escolas convencionais.

No quinto capítulo, *A educação que Roma fez e o que ela ensina* (p. 48- 53), o autor nos mostra uma visão colateral entre os meios educacionais gregos e romanos. Em Roma, independente da classe social cabia à família a tarefa de educar seus filhos, fossem elas ricas ou pobres. Com o enriquecimento da nobreza romana o ensino deixou de ser pastoreio para dedicar-se na formação de guerreiros, surgindo oposição entre o ensino repassado pelos pais com o ministrado pelos mestres- pedagogos que conviviam com os educandos. É em Roma que surge a escola pública. O autor finaliza o capítulo com a frase que Plutarco escreveu sobre como Roma usou a educação para “domar” os espanhóis: “As armas não tinham conseguido submetê-los a não ser parcialmente, foi a educação que os domou” (p. 53).

O sexto capítulo, *Educação isto e aquilo, e o contrário de tudo* (p. 54- 60), nos chama atenção ao definir educação confrontando os conceitos dos dicionários, indo além, questionando o significado da palavra educação para professores, pedagogos e estudantes. No desenrolar do capítulo, defende-se a ideia de que não é de interesse de quem detêm o poder mostrar que a educação é direito de todos. A legislação sobre a educação é realizada como uma maneira de mascarar os interesses das classes sociais dominantes.

No sétimo capítulo, *Pessoas “versus” sociedade: um dilema que oculta outros* (p. 61- 72), é questionado o seguinte ponto: para quem é que existe a educação? O autor põe em questão: a educação serve para o indivíduo ou é para a sociedade na qual ele está inserido? A educação é, segundo o autor, uma parte essencial da vida de um ser humano. Para ele, o verdadeiro objetivo da educação é a formação integral do ser humano.

No oitavo capítulo, *Sociedade contra estado: classe e educação* (p. 73- 97), o autor defende que do mesmo modo que não existe um único tipo de sociedade, a educação, também não se desenvolve de uma única maneira, muito menos existirá uma educação perfeita. Ressalta ainda que, a educação é uma prática social e que seu fim é previsto pelas pessoas que a rodeiam, ou seja, a educação pode ser utilizada como método de dominação por determinados grupos detentores de poder. Educação e mudança andam juntas, porém, pensar que ela é o único meio de mudar uma sociedade é estar diante de um “utopismo pedagógico”. A educação seria, segundo o autor, resultado de uma consciência vivida por uma determinada comunidade.

O último capítulo, *A esperança na educação* (p. 98- 110), nos traz uma reflexão simbólica dos capítulos anteriores, reforçando a ideia de que a educação se manifesta fora do poder e do

controle escolar e que cada dia é necessário (re)inventar a educação e para atingir tal objetivo é necessário a cooperação de todos e não só de determinados seguimentos educacionais. A sociedade não deve mencionar educação apenas como transmissão de conhecimento, mas sim como uma prática social que ajuda a construir uma sociedade mais igualitária e justa. Segundo Carlos Rodrigues Brandão, a educação é acima de tudo, um ato político, não somente uma manifestação pedagógica.

A linguagem do autor se desdobra de maneira simples e alcançável para qualquer estudante que vise pesquisar sobre o conceito de educação. Configura-se, então, uma leitura essencial para educadores. O livro instiga o leitor a adentrar no mundo da educação a cada capítulo, mostrando sempre a importância de se conhecer a educação vigente e a que parâmetros ela alcança. Recomenda-se a leitura da obra para estudantes de todos os níveis de escolaridade.

Enviado em 30/08/2014

Avaliado em 10/10/2014