

UEG

Seminário de
Pesquisa,
Pós-Graduação,
Ensino e Extensão
do CCSEH

ISSN 2447-9357

Os desafios para
a formação do
sujeito e os
rumos da pesquisa
e da extensão
universitária na
atualidade

ANAIS

Local:
CCSEH
Anápolis - GO

v. 1, 2015

Anápolis, GO

Data:
26 a 28/08
2015

Realização



Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade

ANAIS DO SEMINÁRIO DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, ENSINO E EXTENSÃO DO CCSEH

<http://www.sepe.ccseh.ueg.br>



**ANÁPOLIS, GO
2015**

Ficha catalográfica

S471a	Seminário de Pesquisa , Pós-graduação, Ensino e Extensão (2015:Anápolis,GO) Anais [recurso eletrônico] / Seminário de Pesquisa, Pós-graduação, Ensino e Extensão: os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade, 26 a 28 de agosto de 2015. – Anápolis,Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas. 2015. Modo de acesso: http://www.sepe.ccseh.ueg.br ISSN : 1. Educação superior – Pesquisa – Eventos - UEG/CCSEH . 2. Ensino superior – Currículo - Eventos. 3. Universidade e Sociedade - Eventos. 4. Seminários – Anais - UEG/CCSEH. I. Universidade Estadual de Goiás. Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas. II. Título. CDU: 378:001.8(817.3Anápolis)(042.3)

Elaborada pela Bibliotecária Aparecida Marta de Jesus Fernandes
UEG/Câmpus de CSEH
CRB1/2385

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS

Marconi Ferreira Perillo Júnior
Governador

Mauro Netto Faiad
Secretário de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Haroldo Reimer
Reitor

Valcemia Gonçalves de Sousa Novaes
Vice-Reitora

Maria Olinda Barreto
Pró-Reitora de Graduação

Ivano Alessandro Devilla
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Marcos Antônio Cunha Torres
Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis

José Antonio Moiana
Pró-Reitor de Planejamento, Gestão e Finanças

Eliana Machado Pereira Nogueira
Diretora do Núcleo de Seleção

**CÂMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E
HUMANAS DE ANÁPOLIS**

Marcelo Jose Moreira
Diretor Acadêmico

Jane Borges Arantes
Secretária Acadêmica

Silvair Félix dos Santos
Coordenador Pedagógico

Wânia Chagas Faria Cunha
Coordenadora Adjunta de Pesquisa e Pós-Graduação

Nádia Maria Farias Vaz
Coordenadora Adjunta de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis

Ana Emília Soares Ribeiro
Coordenadora do Curso de Administração

Glauber Lopes Xavier
Coordenador do Curso de Ciências Econômicas

Ubirajara Gusmão Sobrinho Júnior
Coordenador do Curso de Ciências Contábeis

Arlete Mendes da Silva
Coordenadora do Curso de Geografia

Maria Salette da Trindade Rebelo
Coordenadora do Curso de História

Sirlene Antônia Rodrigues Costa
Coordenadora do Curso de Letras

Elson Marcolino da Silva
Coordenador do Curso de Pedagogia

**CÂMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E
HUMANAS DE ANÁPOLIS**

Débora Cristina Santos e Silva
Coordenadora do Curso de Mestrado Interdisciplinar
em Educação, Linguagem e Tecnologias

Maria Idelma Vieira D'Abadia
Coordenador do Curso de Mestrado Interdisciplinar
em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado

Aparecida Perpétua Nigri Moreira
Coordenadora Administrativa

Elisabete Tomomi Kowata
Coordenadora do Núcleo de Inovação Tecnológica

APOIO FINANCEIRO

Alessandro Tattoo
Câmpus Anápolis de CSEH – UEG
Cristal Ótica
De Paula Consultoria
Joana D´Arc Bardella Castro
Nádia Maria Farias Vaz
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Restaurante Chuleta
Saneamento de Goiás S.A. – SANEAGO
Sindicato dos Professores em Estabelecimentos Privados de Ensino de Anápolis e
Região – SINPROR
Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino do Setor Privado e
Público de Anápolis – SINTEEA

COMISSÃO ORGANIZADORA

Marcelo Jose Moreira
Diretor

Nádia Maria Farias Vaz
Coordenadora Adjunta de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis

Silvair Félix dos Santos
Coordenador Pedagógico

Wânia Chagas Faria Cunha
Coordenadora Adjunta de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adriana de Azevedo B. Arantes
Adriana Pereira de Sousa
Ana Emília Soares Ribeiro
Arlete Mendes da Silva
Débora Cristina Santos e Silva
Elisabete Tomomi Kowata
Elson Marcolino da Silva
Ewerton de Freitas Ignácio
Flávia Maria De Assis Paula
Glauber Lopes Xavier
Joana D'Arc Bardella Castro
João Roberto Ferreira
José Santana da Silva
Loçandra Borges de Moraes
Marcelo Jose Moreira
Marcos Augusto Marques Ataídes
Maria Benavenuta Alves
Maria de Fátima Oliveira
Maria Salette da Trindade Rebelo
Nádia Maria Farias Vaz
Nelson de Abreu Junior
Robson Mendonça Pereira
Silvair Félix dos Santos
Sirlene Antonia Rodrigues Costa
Sóstenes Cezar de Lima
Ubirajara Gusmão Sobrinho Júnior
Wânia Chagas Faria Cunha

MONITORES

Abigail Barros Prazeres Cardoso
Adilson Bicudo da Rocha
Alice de Moura Oliveira
Aline Martins Toledo Oliveira
Amanda Beatriz Silva de Godoi
Amanda Fernandes de Miranda
Anauê José Alves
Andreza Moreira Camargo
Andriely de Paula Silva
Arlline Comimuro
Auto de Paula Rodrigues Neto
Beatriz do Carmo Muniz
Camila dos Santos Rocha
Davi da Silva Aires Ferreira
Denise Kelly Galdino
Filipe Augusto Costa dos Reis
Gabriel Jaime de Pina
Gisele da Fonseca Mateus
Gracielle de Souza Silva Guichard
Havilla Kelly Soares Cunha
Ícaro Felipe Soares Rodrigues
Isabella Ornelas Souza
Isabely Cristiny Moraes de Araujo
Jhonata Batista Costa
Joao Carlos Monteiro
Jocenetete Maria dos Santos
Jose Carlos Silva Souza
Kevin Guimarães B. dos Santos
Laene Bueno Santos
Lídia Paixão Ferreira
Lorena Lopes César Santos
Luan Filipe Fonseca Coelho
Nataly Caroline Lemos Oliveira
Noemi Alberti Rocha
Raphaela Ribeiro Oliveira
Reidner Matheus Fernandes
Sarah Jessica da Silva Menezes

Talita Freitas Souza
Thaís Angelina Fernandes
Thamirys Rodrigues Pereira
Thays Ribeiro de Souza
Vagnara de Amorim Ribeiro
Vitória Marques Bento Corrêa

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS

Elisabete Tomomi Kowata

Silvair Félix dos Santos

Wânia Chagas Faria Cunha

AGRADECIMENTOS

Os membros da Comissão Organizadora do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do Câmpus Anápolis de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas (CCSEH) – SEPE agradecem o apoio recebido por parte da Universidade Estadual de Goiás, bem como o aporte financeiro dos vários parceiros, indispensáveis para a realização deste evento.

Agradece, ainda, aos professores dos Cursos de Graduação de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Geografia, História, Letras e Pedagogia; do curso de especialização em Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais; do Programa de Mestrado em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado e do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT) que compuseram a comissão científica, bem como aos acadêmicos destes cursos envolvidos com a organização deste evento.

Por último, agradecimentos à todos que participaram de forma direta e indiretamente deste Seminário, seja como ouvintes ou como apresentadores de trabalhos.

RELEASE FINAL E PRESTAÇÃO DE CONTAS

O Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH – SEPE 2015 contemplou, neste ano, o IX Seminário de Pesquisa dos Professores, a X Jornada de Iniciação Científica, a I Jornada de Ensino e dos Egressos do Câmpus com a temática “Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade”.

Foi um evento idealizado e desenvolvido de forma coletiva entre direção, coordenadores, professores e alunos de todos os cursos e apoiado pelos servidores técnicos administrativos deste Câmpus. Dentre outras colaborações, destacamos a presença do Magnífico Reitor da UEG, no momento da abertura solene do evento.

As duas conferências, “os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade” (1) no âmbito das licenciaturas, no período matutino, e (2) no âmbito das ciências sociais aplicadas, somadas às mesas redondas (1) os desafios para a pesquisa e a formação em licenciatura (2) os desafios para a pesquisa e a formação em ciências sociais aplicadas puderam apontar leituras macros, contextuais e conjunturais da formação e da atuação dos sujeitos na sociedade.

Esse evento contou com a participação de 125 trabalhos inscritos e apresentados que constarão dos Anais do evento a ser publicado no site <http://www.sepe.ccseh.ueg.br> em outubro/2015 nos eixos (1) Organização curricular e formação profissional, (2) Práticas profissionais, (3) Experiências, processos e produtos inovadores resultantes, (4) Abordagens epistemológicas e metodológicas.

Os autores dos trabalhos foram discentes de graduação nas diversas modalidades (iniciação científica, PIBID, bolsistas das licenciaturas e dos bacharelados), alunos egressos, acadêmicos de pós-graduação (lato e stricto sensu), professores da UEG e da comunidade que compuseram a publicação e a socialização de exposições de painéis, comunicações orais, espaços de diálogos, relatos de experiências, filmes/documentários.

Para coordenar os 664 participantes na categoria de ouvintes e da exposição dos trabalhos a comissão científica foi composta com 29 docentes vinculados aos cursos do Câmpus Anápolis CSEH e contou com o apoio de 42 monitores durante as atividades do SEPE 2015.

Conforme a programação geral do evento, neste ano, o 5º Prêmio de Iniciação Científica e o 1º Prêmio de TCC do Câmpus Anápolis CSEH distribuíram premiação e certificação de Honra ao Mérito para 31 alunos e ex-alunos da UEG e de Honra ao Mérito de Orientação para 31 professores orientadores nas categorias de

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

iniciação científica e egressos. Além das premiações individuais o SEPE 2015 distribuiu vários prêmios aos participantes presentes, por meio de sorteios, ao longo do evento.

As inscrições no SEPE 2015, tanto para a categoria de participante como a de ouvinte foi gratuita, no entanto, contamos com apoio financeiro e de logística de várias pessoas físicas e jurídicas, num total de R\$ 8.735,60 (oito mil, setecentos e trinta e cinco reais, sessenta centavos) o que possibilitou disponibilizar o material de apoio (pastas e outros) aos participantes de forma personalizada com a imagem/logo do evento, dentre as quais, destacamos (1.Alessandro Tattoo, 2.Câmpus Anápolis de CSEH – UEG, 3.Cristal Ótica, 4.De Paula Consultoria, 5.Joana D'Arc Bardella Castro, 6.Nádia Maria Farias Vaz, 7.Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 8.Restaurante Chuleta, 9.Saneamento de Goiás S.A. – SANEAGO, 10. Sindicato dos Professores em Estabelecimentos Privados de Ensino de Anápolis e Região – SINPROR, 11.Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino do Setor Privado e Público de Anápolis – SINTEEA).

A tecnologia foi mais um dos destaques, pois a divulgação, inscrição, publicação de programação e comunicados constituíram diálogos com a comunidade acadêmica e subsidiaram as ações do SEPE 2015. Neste aspecto, os certificados para os ouvintes e os anais também serão disponibilizados à comunidade via página eletrônica do evento.

As modalidades de programação propostas como “conferência”, “mesa-redonda” e apresentações dos trabalhos em cinco opções (a) exposição de banner, (b) comunicação oral, (c) espaços de diálogos, (f) relatos de experiências, (g) filmes/documentários enriqueceram muito e diversificaram as oportunidades de participação e debates dos diferentes sujeitos.

Destacamos na programação neste SEPE, a oferta da Mostra de Cinema e Educação: as insurgências nas ruas, revoltas e contestações nas telas do cinema... mais que estética, é a força da história que rompe no cinema que contou com a exibição de cinco filmes com análises e debates e a inscrição/participação de um “documentário” acadêmico.

Outro destaque neste SEPE foi contar a participação do Seminário Interno de TC do Curso de História do Campus de CSEH 2015 em 27/08/2015 com a participação e apresentação de 19 (dezenove) trabalhos em três Grupos (1) História, cultura e sociedade; (2) História, sociedade e política; (3) Temas diversos que enriqueceram a disciplinaridade com as ações de ensino-pesquisa do Câmpus.

DEBATES NO CÂMPUS

Como avaliação geral do evento, entendemos que o SEPE 2015 foi um marco nas atividades de ensino-pesquisa-extensão, pois consolidou o espaço para apresentação destas três modalidades. O SEPE 2015 propõe como ação de ensino-pesquisa-extensão o Projeto “Câmpus em Debate” que terá como objetivo geral “estabelecer para os diferentes sujeitos do Câmpus Anápolis CSEH a possibilidade de leitura e de intervenção científica nos contextos locais, regionais, nacionais e internacionais dos eventos políticos-econômicos-sociais-artísticos-históricos-geográficos-religiosos-ambientais-educacionais que permeiam as atividades de ensino-pesquisa-extensão no cotidiano dos cursos”.

Este Projeto “**Debates no Câmpus**” terá como metodologia a oferta de momentos coletivos, em diversos formatos (seminário, congresso, encontro, colóquio, simpósio, espaços de diálogos, mesas-redondas) mensais que congreguem os discentes-docentes-técnicos do Câmpus Anápolis CSEH e outros sujeitos especialistas do próprio Câmpus e ou convidados de outros setores e áreas da própria UEG de outras instituições. Neste sentido, a Coordenação do SEPE 2015 propõe como primeira temática “o contexto político-econômico-social do Brasil e suas consequências nas relações com o pensamento e atuação”.

A coordenação do Projeto “Câmpus em Debate” estará vinculado a função de Coordenação Adjunta de Pesquisa e Pós-Graduação do Câmpus. Haverá dois momentos neste ano de 2015 (outubro e novembro) em que a data, horário, local, programação e convidados serão decididos pelos colegiados dos cursos e pela Plenária do CaC do Câmpus Anápolis CSEH.

SUMÁRIO

I	Apresentação	16
II	Justificativa	17
III	Objetivos	18
IV	Público alvo	19
V	Organização	20
VI	Programação geral	21
VII	Resumo dos trabalhos apresentados – Modalidade painel	22

APRESENTAÇÃO

O Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do Câmpus Anápolis de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas (CCSEH) já é realizado ao longo de vários anos, logo, seu histórico evidencia que este já figura como uma prática deste Câmpus. Esse seminário teve início em 2005 com a Jornada de Iniciação Científica. Em 2006, agregou-se o Seminário de Pesquisa dos Professores. Em 2014, com dois mestrados na, então, UnUCSEH, ampliou-se para Pós-Graduação e Extensão. Não ficou um ano sequer sem realização e sua ampliação nesse ano de 2015, mostra seu vigor e academicismo dos docentes e alunos do CCSEH, ao incluir os egressos e as experiências dos alunos do PIBID.

Sua realização é motivada pelo entendimento de que se constitui como um espaço e momento ímpar para se proceder à socialização das pesquisas, das atividades extensionistas e de ensino desenvolvidas por professores. É um evento que oportuniza também a socialização e divulgação dos trabalhos produzidos pelos alunos vinculados à iniciação científica, aos trabalhos de conclusão de curso (TCC) dos cursos de graduação e da pós-graduação lato sensu, de pesquisas relacionadas aos dois programas de mestrado MIELT e TECCER.

Além das atividades descritas anteriormente, este ano, o Seminário traz como destaque, a apresentação das pesquisas e dos trabalhos empreendidos pelos diferentes sujeitos nas ações de ensino-pesquisa-extensão realizadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), bem como, oportunizará aos egressos deste Câmpus um momento para apresentação de seus trabalhos de conclusão de curso.

As abordagens desse Seminário serão voltadas para a discussão do tema ***“os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade”*** o que, por sua vez, procura dar respostas à política de pesquisa e pós-graduação e a sua integração com o ensino e a extensão da Universidade Estadual de Goiás – UEG, expressa no Projeto Pedagógico Institucional (PPI)-UEG que diz:

A investigação científica como prática de constatação e produção do saber em sintonia com as demandas sociais busca ampliar a participação de docentes e discentes em suas ações e estreitar inter-relações com o ensino e a extensão, permitindo uma aplicação efetiva dos processos e/ou produtos desenvolvidos, almejando o bem estar da sociedade em geral. (PPI-UEG, 2011, p. 45).

Assim sendo, o Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do Câmpus CSEH tem como objetivo refletir sobre a função do ensino-pesquisa-extensão universitária frente às demandas acadêmicas atuais e a socialização dos estudos desenvolvidos no âmbito do Câmpus CSEH.

JUSTIFICATIVA

O contexto atual nos revela que a sociedade viveu e continua a viver transformações profundas e muito velozes em todos os âmbitos: político, social, cultural e econômico. Essas transformações acabam por gerar novas exigências no campo das pesquisas acadêmicas e da atuação profissional, e, por sua vez, vem exigindo uma reflexão sobre os fins e os objetivos destas para atender, sobretudo, as demandas sociais.

Tal realidade justifica continuar a realização do *Seminário de Pesquisa, Pós-graduação, Ensino e Extensão* com o desafio de refletir e discutir sobre os rumos das pesquisas científicas e sobre os novos quesitos necessários à formação profissional, sobretudo; no que tange as questões como inclusão, tecnologia, diversidade e meio ambiente, dentre outros. Além do mais, o que justifica a realização deste evento o fato de oportunizar aos alunos do Câmpus um momento a mais para despertar o interesse para a pesquisa, para extensão universitária e para o aprimoramento da aplicação de metodologias científicas.

Confirmam com essas justificativas a premissa estabelecida no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) que versa sobre a importância de estimular nos acadêmicos a realização de pesquisas científicas e o senso de pesquisador:

A investigação científica inclui a iniciação científica, em todas as suas modalidades, como contexto de interação entre o professor pesquisador e o estudante de graduação, possibilitando a ambos compartilharem conhecimentos, desenvolvendo atividades marcadas pela criatividade e inovação, voltadas para a exploração de caminhos ainda não trilhados pela comunidade acadêmica local. [...]. A iniciação científica fornece ao discente uma orientação no intuito de integrar ensino e pesquisa de forma indissociável, possibilita aprofundamentos de sua formação, com consequente aumento em sua capacitação profissional seja para atuação no mundo do trabalho ou para atuação no mundo acadêmico articulado com o curso de pós-graduação *stricto sensu*. (PPI-UEG, 2011, p. 45).

Ademais, o *Seminário de Pesquisa, Pós-graduação, Ensino e Extensão* propiciará a socialização de saberes produzidos pelo Câmpus CSEH-UEG e refletirá sobre as demandas profissionais na atualidade. Portanto, esse evento se constitui de

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

grande importância tanto para os docentes e discentes, quanto, para os egressos do Câmpus CSEH e para a comunidade que estabelece alguma ação de ensino-pesquisa-extensão com este câmpus universitário.

PÚBLICO ALVO

O *Seminário de Pesquisa, Pós-graduação, Ensino e Extensão* do Câmpus CSEH-UEG será destinado aos docentes e discentes vinculados à pesquisa, extensão, programas de bolsas (interno e externo), projetos de iniciação científica e a docência, bem como, aos discentes dos programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, e aos egressos do Câmpus CSEH e à comunidade externa à universidade (profissionais de um modo geral, professores e alunos da Educação Básica).

MODALIDADES

Neste *Seminário de Pesquisa, Pós-graduação, Ensino e Extensão* do Câmpus CSEH-UEG serão aceitos a inscrição, conforme período descrito no cronograma geral, em cinco modalidades de trabalho: a) exposição de banner; b) comunicação oral; c) espaços de diálogos; f) relatos de experiências; g) filmes/documentários. Maiores orientações sobre cada uma destas modalidades serão divulgadas na página eletrônica oficial do evento.

Os trabalhos deverão ser formatados como resumo expandido, artigos completos ou Sinopse (filmes/documentários). As normas complementares estarão disponíveis no site oficial do evento, www.sepe.ccseh.ueg.br.

EIXOS TEMÁTICOS

Os trabalhos inscritos para participação no *Seminário de Pesquisa, Pós-graduação, Ensino e Extensão* do Câmpus CSEH-UEG deverão contemplar os seguintes eixos temáticos:

Eixo 1 – Organização curricular e formação profissional: a) trabalhos referentes às reformas curriculares ocorridas em universidade, assim como na Educação Básica que estabeleça relação entre as duas modalidades; b) discussões sobre a formação profissional de professores e de bacharéis;

Eixo 2 – Práticas profissionais: trabalhos que reflitam a concepção/identidade da profissão nos diversos campos de atuação e/ou interfaces com experiências em diferentes linguagens e tecnologias;

Eixo 3 – Experiências, processos e produtos inovadores resultantes de: a) programas institucionais; b) práticas profissionais; c) desenvolvimentos tecnológicos; d) atividades de arte e cultura; e) meio ambiente; f) diversidade;

Eixo 4 – Abordagens epistemológicas e metodológicas.

PREMIAÇÃO

O *Seminário de Pesquisa, Pós-graduação, Ensino e Extensão* do Câmpus CSEH-UEG contou com o **5º PRÊMIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E 1º PRÊMIO TCC CÂMPUS ANÁPOLIS CSEH**. Este **Prêmio de Iniciação Científica, também ofereceu também o 1º Prêmio de Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC)** do Câmpus Anápolis CSEH. As premiações foram atribuídas para duas categorias, sendo a) Iniciação Científica e b) TCC, ambas com premiação de Mérito de Orientação para os respectivos orientadores. Na categoria Iniciação Científica concorreram os discentes matriculados do Câmpus Anápolis CSEH, inseridos nos Programas de Iniciação Científica existentes na UEG: PBIC/CNPq, PIBITI, PBIT/UEG, PBIC/UEG, PIBIC-AF, PIBIC-TI, PIBID e PVIC. Na categoria TCC concorreram os egressos do Câmpus Anápolis CSEH. Na categoria Mérito de Orientação foram agraciados com certificação os docentes orientadores dos premiados nas categorias ofertadas. Foram concedida premiação por categoria Iniciação Científica e TCC para cada um dos seguintes cursos: Administração; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Geografia; História; Letras; Pedagogia.

MOSTRA DE CINEMA E EDUCAÇÃO

O SEPE ofertou uma **MOSTRA DE CINEMA E EDUCAÇÃO: as insurgências nas ruas, revoltas e contestações nas telas do cinema... mais que estética, é a força da história que rompe no cinema**. Esta mostra de filmes surgiu da necessidade de tornar o espaço acadêmico na universidade um *lócus* de debate sobre a realidade social hodierna. O desenvolvimento do **Projeto Cinema e Educação** suscitou esse objetivo embora o enfoque para a construção/desconstrução do idealismo pedagógico presente no cinema Hollywoodiano. Com a possibilidade de apresentar uma mostra de filmes no *Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do Campus Anápolis de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas (CCSEH)*, cujo tema **Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade**, surgiu à possibilidade de ampliar o debate sobre esse “idealismo pedagógico”. Nessa oportunidade, relacionamos os conflitos sociais atuais com outros temas, também ligados à Educação, permitindo, assim, um palco para o debate dos problemas sociais contemporâneos. Outro objetivo foi permitir através da exibição de documentário produzido por acadêmicos, com temas livres, configurando uma “ação do sujeito” na liberdade de criação. Esse trabalho inicial contribuiu para a inspiração e a reflexão para outras produções e desdobramentos da análise fílmica como importante recurso pedagógico frente à realidade posta e imposta no Brasil e no mundo.

Sinopses dos filmes**187 - O CÓDIGO**

Trevor Garfield (Samuel L. Jackson) é um professor de 2º grau que foi esfaqueado por um estudante. Transferido para uma escola de Los Angeles, após algum tempo ele retorna às salas de aula. Porém logo se vê em meio ao mesmo clima de violência de sua escola anterior, algo que acreditava ter deixado para trás.



Desafiado pelo diretor Garcia (Tony Plana) e exposto aos professores, que sofrem com a destruição do local, Trevor decide tomar uma atitude heroica frente à situação.

Ficha Técnica:

Titulo original: One Eight Seven

Generero: Drama

EUA 1997

Direção: Kevin Reynolds

Duração: 119 minutos

Debatedores:

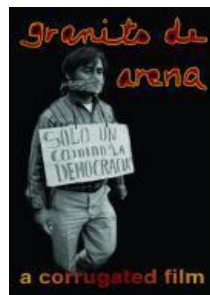
Prof.ª Vera Lúcia Pinheiro (UEG)

Prof.ª Eliane Anderi (UEG)

PEQUENO GRÃO DE AREIA

Um documentário que todos os professores do mundo deveriam ver. “Grain of sand” fala sobre a luta dos

professores de Oaxaca no México, país governado há mais de 70 anos pelo PRI, famoso pela corrupção e alinhamento aos interesses dos EUA. O filme trata de como a destruição da educação é um projeto articulado a partir de diretrizes internacionais. Há poucos anos, alunos, pais e professores fizeram passeatas contra a privatização das escolas técnicas, exigência do Banco Mundial e FMI. O Governo respondeu fechando-as de imediato. Quando os professores e alunos ocuparam estas escolas, foram presos e torturados em prisões de segurança máxima. Centenas de professores estão mortos ou desaparecidos no país..



Ficha Técnica:

Titulo original: Granito de Arena

Tradução: Pequeno grão de areia

MÉXICO, 2005

Diretor: Jill Freidberg

Duração: 59 minutos.

Premiado documentário sobre a luta dos professores, alunos e comunidade, com depoimentos de Eduardo Galeano, Maude Barlow.

Debatedores:

Prof. Cleginaldo Pereira (SME)

Prof. Renato Leite. (UEG)

QUANTO VALE OU É POR QUILO?

Uma analogia entre o antigo comércio escravos e a atual exploração da miséria pelo marketing social que forma uma solidariedade de fachada. século XVII um capitão-do-mato captura uma escrava fugitiva que está grávida. Após entregá-la ao seu dono e receber sua recompensa, a escrava aborta o filho que espera. Nos dias atuais uma ONG implanta o projeto Informática na Periferia em uma comunidade carente. Arminda, que trabalha no projeto, descobre que os

computadores comprados foram superfaturados e, por causa disto, precisa agora ser eliminada. Candinho, um jovem desempregado cuja esposa está grávida, torna-se matador de aluguel para conseguir dinheiro para sobreviver.

Ficha Técnica:

Título Original: Quanto vale ou é por quilo?

Brasil 2005

Diretor: Sergio Bianchi

Duração: 108 minutos

Debatedores:

Prof. Jose Santana (UEG)

Profª. Maria Eugênia Curado (UEG)



de

No

REVOLTA DO BUZU

No dia 13/08/2013, uma das maiores manifestações estudantis pelo passe livre completa 10 anos. A Revolta do Buzú, ocorrida em Salvador em 2003, inspirou manifestações em todo o país. Em agosto de 2003, o aumento abusivo no preço da passagem do transporte público na capital baiana desencadeou uma das maiores manifestações já



vistas que reivindicava o passe livre estudantil. Estudantes organizados através de grêmios estudantis e de entidades representativas nas universidades paralisaram, quase que diariamente de agosto a setembro, as principais vias de Salvador para reivindicar a redução da tarifa, de R\$ 1,50 para R\$ 1,30, a meia-passagem aos finais de semana e pela criação do Conselho de Transporte na cidade. A Revolta do Buzú em Salvador. Influenciou as manifestações em outros lugares do país, como a Revolta da Catraca em Florianópolis em 2004, e a própria criação do Movimento Passe Livre em 2005, durante o Fórum Social Mundial em Porto Alegre.

Ficha técnica:

Título original: Revolta do Buzu

Brasil 2003

Diretor: Carlos Pronzato

Duração: 68 minutos.

Debatedores:

Prof. João Gabriel Fonseca (IF- Goiano)

Grupo de Estudos Anarquistas (alunos da UEG).

A PRAÇA

Principal espaço público na história egípcia recente, a praça Tahrir, no centro de Cairo, capital do Egito, foi o local escolhido por milhares de jovens para a revolta popular. A área reúne diversos sonhos e diferentes ideais com uma motivação em comum: protestar contra e derrubar o presidente Hosni Mubarak e seu sucessor Mohamed Mursi.

Ficha técnica:

Título original : The Square

Tradução: A Praça

Direção: Jehane Noujaim

Egito/EUA 2014

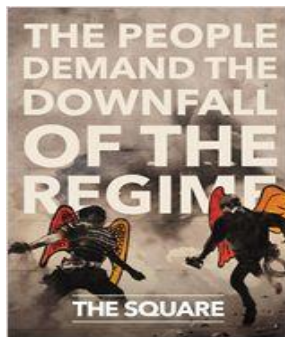
Duração: 108 minutos

Debatedores:

Prof. Renato Coelho (UEG-ESEFFEGO)

Prof. Vilmar Ribeiro (UEG Geografia)

Prof. Lucas Maia (IFG- Geografia)



TRABALHO INTERNO

Em 2008 uma crise de proporções globais fez com que milhões de pessoas perdessem suas casas e empregos. Ao todo, foram gastos mais de US\$ 20 trilhões para combater a situação. Através de uma extensa pesquisa e entrevistas com pessoas ligadas ao mundo financeiro, políticos e jornalistas, é desvendado o relacionamento corrosivo que envolveu representantes da política, da justiça e do mundo acadêmico.

Ficha técnica:

Título original: Inside Job

Tradução: Trabalho Interno.

Direção: Charles Ferguson

EUA 2010

Duração: 120 minutos

Debatedores:

Prof. Marcelo Moreira (UEG)

Prof. Renato Fagundes (UEG-Porangatu)



Seminário Interno de TC do Curso de História

Este ano, o Seminário Interno de TC do curso de História de 2015 foi realizado durante o Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do Campus de CSEH, no dia 27 de agosto, no período das 8h às 11h. Na primeira parte, os autores dos trabalhos fizeram a exposição dos resultados parciais de suas pesquisas dispondo de até 10 (dez) minutos cada um para essa atividade. Na segunda parte, os leitores dispuseram de igual tempo para apresentar seus comentários. Os orientadores tiveram até 5 (cinco) minutos para apresentar suas observações sobre cada trabalho orientado. A coordenação de cada grupo ficou a cargo de um dos orientadores.

Grupo 1 – História, cultura e sociedade

Autor/a	Título	Orientador/a	Leitor/a-comentador/a
Aline Marocolo	Os modelos cavaleirescos de Bernardo de Claraval e Raimundo Lúlio (séculos XII e XIV)	Prof. Ademir Luiz da Silva	
Cristiane Sousa Santos	A peregrinação a Santiago de Compostela, séc. VII-XI	Profa. Renata Cristina Nascimento	Profª. Lígia Carvalho
Larissa Diniz Faria	O imaginário medieval e o maravilhoso	Profa. Renata Cristina Nascimento	Prof. Ademir Luiz da Silva
Ane da Silva Freitas	Entre mito e narrativa: O Reino do Preste João na literatura de viagens	Profa. Renata Cristina Nascimento	Prof. Ademir Luiz da Silva
Vanderlei de Castro e Silva	A catira em Anápolis	Profa. Júlia Bueno de Moraes	
Mahara de Almeida Damasceno	Expansão Islã na África	Profa. Júlia Bueno de Moraes	
Edson F. de Souza Júnior	“A moral da família nas obras de Nelson Rodrigues”	Profa. Roseli Martins Tristão Maciel	Lígia de Carvalho

Grupo 2 – História, sociedade e política

Autor/a	Título do trabalho	Orientador/a	Leitor/a-comentador/a
Rodrigo Specterow	Henrique Santillo e o populismo (1965-1974)	Profa. Roseli Martins Tristão Maciel	Profa. Veralúcia Pinheiro
José Henrique do Prado Pimenta	O processo de emancipação política de Nerópolis (1925-1948)	Profa. Roseli Martins Tristão Maciel	
Ivane Gonçalves	A espetacularização dos colégios dirigidos pela Polícia Militar em Goiás.	Profa. Veralúcia Pinheiro	
Hudemberg R. Silva Mendonça	Educação e autoritarismo: a herança da participação dos militares nas ligas em defesa da alfabetização na Primeira República.	Profa. Veralúcia Pinheiro	
Vinícius Correia Amaral	Processos Inquisitoriais em Goiás: Dinâmicas de Poder	Profa. Renata Cristina Nascimento	Prof. Fernando Lobo
Patrik Luan Costa Barbosa	Rio Meia-Ponte: de sua importância no discurso mudancista da capital de Goiás ao abandono na atualidade	Profa. Maria de Fátima Oliveira	Prof. Eliézer Cardoso de Oliveira
Thais Nogueira da Silva	Nos trilhos da ferrovia: a estação de Anápolis como lugar de memória, identidade e poder	Profa. Maria de Fátima Oliveira	Prof. Eliézer Cardoso de Oliveira

Grupo 3 – Temas diversos

Autor/a	Título do trabalho	Orientador/a	Leitor/a-comentador/a
1. Gabriela Ferreira de Amorim	"Diário da Loucura na Belle Époque"	Prof. Robson Mendonça Pereira	Prof. Eliézer Cardoso de Oliveira
2. Wéllida dos Santos	A representação da valentia em contos de Bernardo Élis e Carvalho Ramos (1917-1944)	Profa. Roseli Martins Tristão Maciel	
3. Jael Flávia de Paiva Araújo	Olhares sobre o feminino em Goiás	Profa. Poliene Soares dos Santos Bicalho	Profa. Damiana Coelho
4. Debora Leandra dos Santos	A construção do Estádio Jonas Duarte em Anápolis	Prof. Eliézer Cardoso de Oliveira	Arnaldo Salustiano
5. Tiago Nogueira	Serra do Cachimbo: um ponto estratégico no mapa do Brasil	Profa. Dulce Portilho Maciel	

CRONOGRAMA GERAL

Data	Local	Atividades
18/05/15	www.sepe.ccseh.ueg.br	Divulgação inicial do Evento
1º a 31/07/15	www.sepe.ccseh.ueg.br	Inscrições e envio de trabalhos
03 a 10/08/15	www.sepe.ccseh.ueg.br	Avaliação dos trabalhos.
10/08/15	www.sepe.ccseh.ueg.br	Divulgação preliminar dos trabalhos inscritos
10 a 15/08/15	www.sepe.ccseh.ueg.br	Solicitação de alteração e/ou correção dos trabalhos inscritos.
17/08/15	www.sepe.ccseh.ueg.br	Divulgação da programação geral do evento
26 a 28/08/15	Câmpus CSEH	Realização do Seminário
02/09/15	Câmpus CSEH	Avaliação do Evento pela comissão organizadora.
11/09/15	www.sepe.ccseh.ueg.br	Disponibilização dos certificados

PROGRAMAÇÃO GERAL

DIA 26/08/15	Atividades
8:00	Solenidade de abertura
9:00	Conferência 1: Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade. <i>Dra. Wivian Weller (Professora Associada e Vice-Diretora da Faculdade de Educação da UnB; wivian.unb@gmail.com)</i>
14:00	Apresentação de trabalhos Exposição de filmes/documentários
19:00	Conferência 2: Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade. <i>Dra. Kellen Millene Camargos (Coordenação do Programa de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais – COCHS/CNPq; Analista em Ciência e Tecnologia do CNPq; kcamargos@cnpq.br).</i>

DIA 27/08/15	Atividades
8:00	Apresentação de Trabalhos
14:00	Apresentação de Trabalhos Exposição de filmes/documentários
19:00	Apresentação de Trabalhos

DIA 28/08/15	Atividades
8:00	<u>Mesa Redonda 1:</u> Os desafios para a pesquisa e a formação em licenciatura. Profª Dra. Janes Socorro da Luz (Geografia-UEG); Prof. Dr. Robson M. Pereira (História-UEG) Profª Dra. Barbra do R.S. Silva (Letras-UEG) Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira (Pedagogia-UEG); Prof. Dr. Glauber L. Xavier (Ciências Econômicas - Coordenador da Mesa).
14:00	Apresentação de Trabalhos Exposição de filmes/documentários
19:00	Premiação de trabalhos
19:30	<u>Mesa Redonda 2:</u> Os desafios para a pesquisa e a formação em ciências sociais aplicadas. Profª Dra. Maria Aparecida de S. Melo (Administração); Prof. Me. Ubirajara Gusmão S. Júnior (Ciências Contábeis); Prof. Dr. Marcelo Jose Moreira (Ciências Econômicas); Prof. Dr. Elson Marcolino da Silva (Pedagogia – Coordenador da Mesa)

PROGRAMAÇÃO ESPECÍFICA

Data 26/08/2015 - Quarta-Feira

Horário	Atividades	Local
8:00	Atividade Cultural: Participação:	Auditório Câmpus CSEH
8:30	Conferência de abertura: Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade. Palestrante:	Auditório Câmpus CSEH
14:00	• Exposições de painéis • Comunicações orais • Espaços de diálogos • Relatos de experiências • Filmes/documentários	Salas de Aula do Câmpus CSEH
19:00	Atividade Cultural: Participação:	Auditório Câmpus CSEH
19:30	Conferência de abertura: Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade. Palestrante:	Auditório Câmpus CSEH

Data 27/08/2015 - quinta-feira

Horário	Atividades	Local
8:00	• Exposições de banner • Comunicações orais • Espaços de diálogos • Relatos de experiências	Salas de Aula do Câmpus CSEH
14:00	• Exposições de banner • Comunicações orais • Espaços de diálogos • Relatos de experiências • Filmes/documentários	Salas de Aula do Câmpus CSEH
19:00	• Exposições de banner • Comunicações orais • Espaços de diálogos • Relatos de experiências	Salas de Aula do Câmpus CSEH

Data 28/08/2015 - sexta-feira

8:00	Mesa Redonda: Os desafios para a pesquisa e a formação em licenciatura. Participantes:	Auditório Câmpus CSEH
14:00	• Exposições de banner • Comunicações orais • Espaços de diálogos • Relatos de experiências • Filmes/documentários	Salas de Aula do Câmpus CSEH
19:00	Mesa Redonda: Os desafios para a pesquisa e a formação em ciências sociais aplicadas. Participantes: Maria Aparecida de Souza Melo (Administração).	Auditório Câmpus CSEH

Finalizado em 19/05/2015.

RESUMOS DOS TRABALHOS APRESENTADOS

A EDUCAÇÃO PERMANENTE NA VISÃO DE SERVIDORES PÚBLICOS MUNICIPAIS DE SAÚDE DE GOIÂNIA

Kalina Teles de Souza

RESUMO: A Educação Permanente em Saúde é uma estratégia importante para auxiliar no processo de transformação das práticas de trabalho, na valorização do servidor e se destina à transformação do modelo de atenção à saúde. **Objetivo:** Investigar o processo de realização de ações de Educação Permanente em Saúde na visão de servidores de uma Secretaria Municipal de Saúde. **Metodologia:** Realizou-se um estudo descritivo-exploratório de abordagem quantitativa e qualitativa com 15 servidores municipais da área da saúde. Foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, com enfoque na descrição das ações de Educação Permanente em Saúde, conhecimento conceitual desta política, bem como a satisfação com a execução e planejamento das ações, possibilidades de transformações das práticas profissionais e facilidades e dificuldades vivenciadas. Realizou-se a análise dos dados quantitativos por meio de frequência simples (%) e o conteúdo das entrevistas foi submetido à análise de conteúdo. **Resultados:** constatou-se que 80% dos servidores desconhecem o conceito de Educação Permanente em Saúde, o que permite concluir que executam as ações sem o embasamento teórico necessário, 60% afirmaram estar satisfeitos com as ações e para 80% a participação nas ações trouxe transformação em suas práticas profissionais. Dentre os fatores que facilitaram as ações 60% citaram a disponibilidade e liberação pelo gestor e dentre os que dificultaram foram mencionados a carga horária excessiva de trabalho e deficiência de recursos humanos. **Conclusões:** É necessário um alinhamento teórico para os servidores, incluindo também diretores e gestores para que obtenha a melhora da qualidade da elaboração e execução das

ações de educação permanente em saúde, bem como o monitoramento constante das ações propostas.

Palavras - chave: Educação, Políticas Públicas, Recursos Humanos, Saúde

A EMBAJADA A TAMORLÁN E A CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO MEDIEVAL (SÉCULO XV)

Larissa Diniz Faria¹

1- Graduanda do 4º ano de História pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail:

larissadfaria@hotmail.com

RESUMO: No século XV os relatos e diários de viagens eram tidos como resultados de uma aventura para o desconhecido. Nessas narrativas, a mistura entre representações reais e imaginárias, era bastante comum. Este trabalho pretende analisar a obra de Ruy Gonzales de Clavijo, que descreveu em sua obra *Embajada a Tamorlán*, uma viagem feita em 1403, a mando do rei Henrique III. Esta durou cerca de três anos e foi vista como uma descrição do que era distante, fazendo parte da construção narrativa medieval. Na obra de Clavijo, escrita após seu retorno a Castela, ele descreve sua viagem conturbada, em busca do objetivo traçado pelo rei de Castela e todas as dificuldades vividas no percurso. Assim, a obra se torna um relato importante para o estudo do imaginário medieval.

PALAVRAS-CHAVE: Ruy Gonzales de Clavijo; *Embajada a Tamorlán*; Imaginário Medieval.

PROBLEMÁTICA

As literaturas de viagem são documentos muito importantes para a compreensão do Imaginário Medieval, tendo em vista que havia uma necessidade de se conhecer outras regiões e nessas obras podemos perceber também como eram os olhares dos homens no medievo para o que estava além de sua sociedade.

Sua representação do outro nos mostra que estes viam neste o exótico, o que era perigoso, construindo assim uma memória coletiva que viria a descrever o que lhes era exterior, e como poucos

tiveram realmente acesso as terras “novas”, as narrativas eram grandes motores deste imaginário que se construía.

Essas terras a serem desbravadas e desmistificadas eram apenas terras que ainda não haviam sido conquistadas pela Europa Medieval, que ainda não faziam parte de nenhum reino cristão, ou até mesmo locais que se mantiveram vistos como misteriosos por muito tempo, inclusive, quando se trata da colonização de muitos locais que ocorreram posteriormente, há ainda escritos de mitos construídos perante esses territórios.

As terras não europeias e desconhecidas eram, então, conhecidas pela maioria através dos olhares destes viajantes que descreviam histórias que não se desvinculavam de suas crenças pessoais construídas socialmente, mitos e havia sempre a presença do maravilhoso (*mirabilia*), que pode ser descrito como algo que estaria entre o que seria de caráter natural e o que seria de caráter sobrenatural, nestes escritos ficava ainda mais fácil verificar que

Quando aplicada à Idade Média, a distinção entre «real» e «fictício» revela-se um exercício pouco operativo. As relações de viagem alternam observações tiradas da realidade com a descrição dos mitos asiáticos. O conhecimento do espaço não dissipa o elemento lendário e mitológico, em grande parte proveniente da Antiguidade e da tradição bíblica; justapõem-se e complementam-se num todo discursivo sem importar as contradições daí resultantes. (LOPES, 2006, p 7)

As narrativas revelam a construção de uma concepção de mundo, do imaginário que se faz extremamente importante quando pensamos também na sua representatividade posterior a Idade Média.

No que se referem ao conhecimento utilizado pelos colonizadores que passaram a buscar novas terras posteriormente podemos perceber a interação entre seu conhecimento e o que era transmitido e acolhido na Idade Média perante ao desconhecido, se tornando assim um conhecimento, uma concepção cultural transmitida ao decorrer dos tempos.

A obra de Ruy Gonzáles de Clavijo foi escrita durante sua viagem a mando do rei de Castela, Henrique III e posteriormente ao fim da viagem foi finalizado, publicada e divulgada. O cavaleiro de origem madrilena tinha por objetivo de sua viagem a Tamerlán propor um fortalecimento das relações diplomáticas entre as duas regiões, que era de interesse do rei que o havia enviado, em busca de trazer uma aliança para afastar a ameaça da expansão dos turcos otomanos que se tornava cada vez mais ameaçadora. Alfonso de Santamaría e Gomez de Salazar foram os outros dois grandes nomes que acompanharam o desenvolver desta viagem enviados pelo rei para serem parte da equipe enviada pelo rei Henrique III, que era formada por apenas estes dois nomes e por Ruy Gonzales de Clavijo.

Em sua obra, descreve sua viagem conturbada em busca do objetivo traçado pelo rei de Castela e todas as dificuldades traçadas pelo autor e por quem o acompanhou, sendo assim, a obra se torna um relato importante para descrever, conhecer e lidar com os percalços de seu caminho.

OBJETIVOS

I - Entender a relação estabelecida entre o viajante e a corte que o designou para a viagem para considerar a subjetividade perante sua escrita quanto a questões que envolvem o rei Henrique III de Castela.

II - Identificar de qual maneira o objetivo principal da viagem, de se estabelecer a aliança política, não pode ser concretizada a partir do olhar de Ruy Gonzáles de Clavijo.

III - Refletir sobre a influência da obra de Ruy Gonzáles de Clavijo no impulso do século XV, na busca pelo desbravamento de regiões até então desconhecidas pela civilização.

IV - Analisar a importância de sua obra para a construção do imaginário medieval e como esta se manteve no decorrer do surgimento das demais obras do século XV que vieram a descrever as regiões desconhecidas.

REFERENCIAL METODOLÓGICO E TEÓRICO

Através dos escritos presentes nas literaturas de viagens podemos desenvolver uma historiografia a partir do olhar que a população do período detinha sobre o tema abordado, proporcionando maiores possibilidades de exploração das obras. No caso dos viajantes que produziram suas obras, podemos destacar que sua maioria eram pessoas ligadas, de alguma maneira, ao poder Português – se considerarmos o fato de que a maioria das viagens feitas no período foram financiadas pela coroa Portuguesa – instaurado em seu período, sendo assim, a intencionalidade presente nas obras é ainda mais expressivas.

Podemos perceber como a relação entre Henrique III e Tamerlão se mantinha com o discurso de Tamerlão com a chegada dos viajantes enviados por Henrique III e aos demais visitantes que se encontravam na ocasião

Vejam agora os embaixadores os quais me mandou meu filho o Rei da Espanha, que é o maior rei que há entre os francos, que existem no fim do mundo; e são pessoas de grande valor

e de verdade; e eu darei a minha benção ao meu filho o rei: bastaria que ele me enviasse uma carta sem presentes, tão contente eu fiquei em saber da sua saúde e estado, como em me enviar presentes. (LOPES, 2006, pág. 54. Apud CLAVIJO, 2003 pág. 74)

A relação de interesse entre as duas regiões eram mantidas através de cortesias e cooperação de um governante com o outro, principalmente no que se tratava de alianças contra os inimigos comuns, que era o objetivo inicial da viagem enviada por Henrique III em busca de uma aliança política para um combate contra os turcos otomanos, o que não se consolidou.

Tendo como foco o fato de que o homem medieval fizera muitas viagens e usou-se da narração descritiva para construir os locais que conhecera, podemos afirmar que houve relevância de tais escritos tanto para o período como para a posteridade, buscando analisar esta temática destacamos Clavijo como autor de um dos livros que influenciaram a construção do imaginário medieval sobre os locais que ele visitou e descreveu em sua obra, centralizando a análise no que tange o reflexo do interesse do rei a partir de seu ponto de vista.

Podemos observar que em sua obra Clavijo se utiliza de uma descrição minuciosa sobre situações que presenciava e os locais que conhecia, como por exemplo, sua descrição ao se deparar com a cidade de Gaeta:

Esta dicha ciudad de Gaeta, y el puerto de ella es bien hermoso, ca luego en la entrada del puerto es angosto, y de dentro más ancho, y es cerrado todo en derredor de altas sierras, en que hay castillos y casas bien hermosas, y muchas huertas, y a la mano izquierda como hombre

entra en el puerto, está un cerro alto, y encima de él está una torre como atalaya muy grande, que dicen que hizo Roldán, y así la llaman la Torre de Roldán: y en par de este dicen en ladera hacia el mar a do está el puerto, a tanto que llega hasta cerca del agua, y luego está el muro en que bate el mar. (CLAVIJO, 2003: 5).

A busca por tentar tornar o que via algo grandioso se faz perceptível, há ainda a busca por descrever detalhes de como se dava o cotidiano do local e a busca por tentar localizá-lo a partir de pontos que seriam de fácil acesso ou que tornaria mais próxima de sua realidade, do que já conhecia.

Em sua obra, há uma riqueza de informações no que tange a quantidade de pessoas em determinados locais e em determinar as cidades as quais os visitantes se dirigiam, na busca por construir uma importância incontestável para o local em que o viajante se encontrava com o objetivo de demonstrar ao rei o quão útil àquela viagem havia sido para seus interesses políticos.

CONCLUSÃO

As descrições das narrativas de viagem são fontes historiográficas muito valiosas já que proporcionam um conhecimento profundo e detalhado do que era construído como realidade e influenciava concretamente no Imaginário Ocidental.

As viagens necessitavam de muito investimento, demoradas e exigia muito de quem fosse se dedicar a tal, logo, era montada uma equipe que acompanhava estas viagens com objetivos de auxiliar a chegada ao destino e ainda assim para proteger o enviado do rei no caminho, porém, ainda assim, estes enfrentavam muitas dificuldades e por vezes demoravam mais do que o esperado para chegar ao seu destino e até mesmo para retornar.

Quanto ao relato de Clavijo, em sua obra há uma riqueza de informações no que tange a quantidade de pessoas em determinados locais e em determinar as cidades as quais os visitantes se dirigiam, na busca por construir uma importância incontestável para o local em que o viajante se encontrava com o objetivo de demonstrar ao rei o quão útil àquela viagem havia sido para seus interesses políticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Janaína; GARCIA, Ledonias Franco. Navegar é preciso: grandes descobrimentos marítimos europeus. São Paulo: Atual, 1989.

CLAVIJO, Ruy Gonzales de. *Embajada a Tamorlán*. In: Biblioteca Virtual Universal, 2003.

ESTRADA, Francisco López. *Libro de viajeros hispánicos medievales*. Madrid: Laberinto, 2003.

FONSECA, Luis Adão da. *O Imaginário dos Navegantes Portugueses dos Séculos XV e XVI*. In: Estudos Avançados 6 (16), 1992.

LOPES. Paulo. *Os livros de viagens medievais*. In Medievalista. Lisboa: Ano 2. Nº 2, 2006. (págs. 1-32)

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *As Utopias Medievais*. SP: Brasiliense, 1992.

GREENBLATT, Stephen. *Maravilhosas Possessões*. In: Estudos Históricos Rio de Janeiro: Vol. 2, n. 3, 1989. (págs. 43-62)

_____. *Possessões Maravilhosas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996. (obra completa)

MATTOSO, José. *Poderes Invisíveis: O Imaginário Medieval*. Lisboa: Temas & debates, 2013.

VALLEJO, Eduardo Aznar. *Viajes y descubrimientos en la Edad Media*. Madri : Síntesis, 2007.

RUIZ, Teófilo. *Las crisis medievales (1300-1474)*. Barcelona: Crítica, 2008.

PAREDES MIRÁS, Maria del Pilar. *Mentalidade nobiliária e nobreza galega*. Galiza: Toxosoutos, 2002.

LEGOFF. Jacques. *A civilização do ocidente medieval*. Bauru: Edusc, 2005.

_____. *O maravilhoso e o quotidiano no Ocidente medieval*. Lisboa: Edições 70, 1990.

A ERA DESENVOLVIMENTISTA E A RESSIGNIFICAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS A PARTIR DAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX.

Carlos Alberto Francisco de Sousa

Pós-Graduando em Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais pelo
CCSEH/Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis (GO)

Marcelo Jose Moreira

Docente do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Políticas
Públicas e Dinâmicas Territoriais, CCSEH/Universidade Estadual de
Goiás (UEG), Anápolis (GO)

PALAVRAS - CHAVE: Instituições. Desenvolvimento Econômico.
Desenvolvimentismo

INTRODUÇÃO

As instituições tem sido objeto de estudo de várias escolas econômicas, sejam estes mais recentes (Novo Institucionalismo Econômico) ou mais antigos (O Velho Institucionalismo Econômico). O estudo das instituições é considerado de suma importância para compreender o desenvolvimento econômico, seja nos países desenvolvidos ou nos países em desenvolvimento. A análise do pensamento institucionalista torna-se vital para mensurar o peso que as instituições tem dentro do sistema econômico, e sua função para o desenvolvimento econômico da nação.

Este artigo tem como objetivo demonstrar como as instituições influenciam o desenvolvimento econômico. Em específico, foi uma tentativa de demonstrar que as instituições influenciam o desenvolvimento da nação e por consequência contribuem para a promoção do bem estar social da sua população.

Para satisfazer esses objetivos, este trabalho discute conceitos importantes no que tange a análise institucional, como, o conceito de instituição e a maneira como essa forma um ambiente institucional adequado ao desenvolvimento econômico. Posteriormente insere o Brasil na discussão pontuando algumas instituições que possam ter contribuído para o desenvolvimento econômico do país. E por fim, são apresentadas as considerações finais.

MATERIAL E MÉTODO

Foi realizada uma pesquisa explicativa e descritiva para identificar os fatores que determinam o papel das instituições no desenvolvimento econômico. Nesse sentido, o método histórico-institucional é o mais adequado, já que ele leva em consideração as relações institucionais ao longo da história.

RESULTADOS

Em Veblen o conceito de instituições pode ser compreendido como um conjunto de valores, normas e leis enraizados na sociedade e sua evolução no curso da história. Assim o presente forma o futuro e a visão de mundo dos homens, fortalece ou transforma seus pontos de vista. Nota-se, portanto, o caráter evolucionário e histórico da abordagem de Veblen (CONCEIÇÃO, 2002).

Hodgson (2005) segue o conceito de instituição apresentado por North (1990), entretanto vai além, considera que instituições são sistemas de regras, mas vê a necessidade de definir o que são regras. Segundo ele as regras decretadas e escritas têm pouco efeito, afinal muitas regras são ignoradas por habitantes tanto de países desenvolvidos quanto de países subdesenvolvidos. O importante para se considerar, segundo o autor, são sistemas de regras que são responsáveis por determinar a forma da interação

humana. Assim, Hodgson (2005. p. 86) chega ao seguinte conceito: *“Institutions are durable systems of established and embedded social rules that structure social interactions. In short, institutions are social rule-systems.”*

Nesse sentido instituições incluem convenções, normas legais e formais, além de linguagem, medidas, sistemas de peso, direito, empresas, educação e normas de trânsito. Além disso, segundo Searle (1995), citado por Hodgson (2005), instituições são representações mentais, pois essa só pode existir se as pessoas tem relacionadas a elas crenças e atitudes mentais.

Pela natureza incerta e irracional do sistema econômico, as instituições têm como função coordenar os recursos disponíveis de forma a fomentar o bem-estar social, reduzindo os conflitos inerentes a sociedade capitalista, é com o objetivo de reduzir os desperdícios nas atividades econômicas que as sociedades inventam leis, estas leis são as instituições (FIANI, 2011).

O desenvolvimentismo tem suas origens no período de 1930 a 1945, pode-se apontar como fatores que explicam o surgimento da ideologia desenvolvimentista: o impacto interno da crise econômica internacional e a centralização política nacional depois da revolução de 1930 (BIELSCHOWSKY, 2000).

Para garantir a manutenção do sistema capitalista era necessário reformular a economia política com instrumentos capazes de garantir a acumulação de capital, perante suas contradições. Surge então, dentro da própria economia política burguesa, um novo pensamento com o objetivo de superar a ineficiência do liberalismo econômico, o principal instrumento apresentado é o aumento a intervenção do Estado na economia.

Keynes defendia a intervenção do Estado e, segundo ele, as forças do mercado se deixadas a si mesmas não proporcionariam alocação ótima de recursos, o efeito poderia ser o inverso causando capacidade ociosa, desperdício e desemprego. Portanto, o Estado deveria intervir de forma decidida na economia, e essa intervenção deveria ocorrer não apenas como regulador e administrador, mas também como agente direto da produção, através do aumento do investimento (MANTEGA, 1991).

No Brasil este embate teórico acontece nos anos de 1930 e se intensifica em 1940, de um lado tem-se Roberto Simonsen que defendia os preceitos intervencionistas, representava o grupo que queria a modernização da economia brasileira, este forneceu o esboço de um novo projeto de desenvolvimento baseado na industrialização, que pregava a proteção da indústria nascente por meio de uma forte intervenção do Estado. De outro lado tem-se Eugênio Gudín, diretor de empresas estrangeiras que defendia o liberalismo (MANTEGA, 1991).

Entretanto existe um dualismo importante ao estudar o desenvolvimentismo, pois este aparece tanto como um conceito na esfera do pensamento, quanto para definir práticas históricas de diversos países, e estão associadas ao que ficou conhecido como Estado desenvolvimentista. Segundo Fonseca, o termo desenvolvimentismo já era utilizado na década de 1950 em larga escala no Brasil, inclusive Celso Furtado utiliza o termo em algumas de suas obras, entretanto em Furtado tal termo não aparece com muita frequência (FONSECA, 2013).

Apesar de ter sido pouco utilizado pelos teóricos do desenvolvimentismo cepalino, o termo é bastante difundido em 1970, principalmente por Bielschowsky, que foi o formulador mais preciso do conceito de desenvolvimentismo. Segundo Bielschowsky (1988),

citado por Fonseca (2013), o desenvolvimentismo é a ideologia da transformação brasileira pautada na industrialização como principal forma de superação do subdesenvolvimento brasileiro, a negação da auto regulação do mercado, e o Estado tem por função planejar e interferir na economia, seja orientando ou promovendo investimentos. Bielschowsky conceitua desenvolvimentismo como ideologia, fato que pode ser explicado pelo seu objeto de estudo que seria o pensamento econômico brasileiro (FONSECA, 2013).

Já Hirschman (1961) trata o desenvolvimentismo como uma ação tomada pelo órgão coordenador – o Estado – no sentido de fazer eclodir os recursos escassos na economia subdesenvolvida, nesse sentido, o planejamento é crucial para tomar tais ações. O que fica claro quando formula sua teoria sobre o efeito completivo do investimento, que é um processo capaz de compensar as dificuldades encontradas pelos países subdesenvolvidos. Esse efeito é o responsável por causar ao investimento mais investimento. Este efeito é essencial para que novas energias sejam canalizadas para o processo de desenvolvimento, e assim poder desfazer o círculo vicioso que atrapalha o desenvolvimento das economias atrasadas. A ação desenvolvimentista tem que ter por objetivo primário dar o máximo de desempenho para este efeito.

O desenvolvimentismo brasileiro: a criação de instituições para o desenvolvimento nacional

A economia brasileira foi fundamentalmente influenciada pelo desenvolvimentismo, e também todo pensamento econômico latino-americano. Originário da corrente keynesiana, o desenvolvimentismo foi o principal pensamento econômico nos anos de 1940 e 1950, e foi a principal arma na luta para a industrialização das economias agroexportadoras (MANTEGA, 1991)

Mantega (1991, p. 23) aponta que,

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Para transformar os países periféricos, em grande medida ainda agroexportadores, em nações desenvolvidas e com maior autonomia, dizia essa doutrina, era preciso incrementar a participação do Estado na economia por meio do planejamento global, de modo a facilitar o advento da industrialização nacional.

As medidas tomadas pelo Estado brasileiro pós-30 vão além dos interesses dos grupos tradicionais da nossa economia, apesar do Estado ainda estar ligado a esses velhos grupos dominantes. Assim, a ideia da industrialização como meio de se alcançar o desenvolvimento foi ganhando força no pensamento e na política da época. As mudanças do Estado no pós-30 tem como marca a destruição das regras do jogo que tendiam a inclinar a economia brasileira para as atividades agrário-exportadoras, também propiciou a criação das condições institucionais para o aumento das atividades ligadas ao mercado interno. Ou seja, tentava-se introduzir uma nova maneira de acumular que se baseia na crescente produção interna (MENDONÇA, 1986).

As mudanças político-institucionais propiciadas pelo Estado Novo, com a multiplicação de agências, institutos conselhos e autarquias propiciaram uma maior participação política. O que aumentava a capacidade de gestão de conflitos entre os setores sociais. No entanto, ao mesmo tempo em que o aumento de órgãos burocráticos aumentava a área de influência para diversas classes, percebia-se que o Estado era o agente com diversas instâncias decisórias. A burguesia industrial fez importantes intervenções em órgãos do governo, principalmente no CFCE (Conselho Federal de Comércio Exterior) e o CTEF (Conselho Técnico de Economia e Finanças). Portanto, utilizando destes instrumentos que a burguesia

industrial brasileira conseguiu formular um perfil de afirmação dos seus interesses (MENDONÇA, 1986).

Com a queda do Estado Novo, a economia brasileira é alvo de pressões internacionais no sentido de implantar políticas neoliberais, ou seja, o fim do intervencionismo do Estado. Política completamente contrária a que o Brasil estava seguindo. Contudo havia uma forte pressão contra os modelos de desenvolvimento do tipo nacionalista, que tinham como características forte intervenção estatal (MENDONÇA, 1986).

Se durante as décadas de 1940 e 1950 o discurso era intervencionista, após 1955 passa-se a ter um discurso liberal com a abertura da economia brasileira para o capital estrangeiro. Entretanto, ambos os discursos eram denominados nacionalistas, só que cada um com contornos

A partir de 1964, começa o que Bielschowsky nomeou de “o ciclo desenvolvimentista no regime autoritário”, que seria a segunda fase da era desenvolvimentista. Ao que se refere a esse período, Bielschowsky e Mussi (2005, p. 21) pontuam alguns elementos;

O primeiro é o reconhecimento de que os governos do regime iniciado em 1964 praticaram uma política econômica radicalmente desenvolvimentista até 1980, buscando a continuidade da formação de uma ampla e integrada economia industrial por meio de planejamento e forte intervenção estatal.

Bresser-Pereira (2006) chama atenção que a partir dos anos de 1970 a estratégia nacional de desenvolvimentismo, passa a recorrer a empréstimos externos e a investimentos diretos externos, mas ao mesmo tempo continua com o protecionismo.

A corrente governista foi responsável por criar uma série de instituições que contribuíram para levar as últimas consequências à política de industrialização, assim pode-se levar em consideração dois conjuntos de textos: os seis planos de governo, composto por: PAEG, Decenal, PED, Metas e Bases, PND I e PND II, e os textos de Roberto Campos e Mario Henrique Simonsen, escritos entre 1965 e 1975.

Em 1974, é criado o Conselho de Desenvolvimento Econômico (CDE) por meio de uma proposta de Mario Henrique Simonsen, na época Ministro da Fazenda. O Conselho tinha como função coordenar a política econômica do regime militar, portanto buscava superar a heterogeneidade política e organizacional do Estado, por meio de uma centralização. Entretanto, essa medida entrava em choque com os interesses da burguesia nacional que procuravam se relacionar com as agências do Estado, e delas conseguirem benefícios quase sempre incoerentes (BRESSER-PEREIRA, 2008).

A resignificação das instituições brasileiras

A partir de 1980 os países endividados se dedicaram ao ajuste fiscal, a liberalizar o comércio, a privatizar e a desregulamentar. Apesar das melhoras, os países não voltaram a crescer, assim o pressuposto neoliberal da mínima presença do Estado, que teria a função de garantir apenas os direitos de propriedade e o cumprimento dos contratos, provou ser irreal. O Brasil seguiu essa tendência, o governo de Fernando Henrique Cardoso se dedicaria a reforma da administração pública, embora essa não tenha aparecido na campanha em 1994 (BRESSER-PEREIRA, 1997).

Nesse período, no Brasil, inicia-se a era da instabilidade macroeconômica inibidora que parou o crescimento econômico brasileiro, e tirou o foco da discussão econômica sobre o desenvolvimento. Entretanto, a produção intelectual sobre o

desenvolvimento permaneceu, mas a influência desenvolvimentista diminuiu se comparado as décadas anteriores. O período de 1980-2005 foi dominado predominantemente pelas questões das restrições macroeconômicas, que dominaram as produções acadêmicas sobre economia (BIELSCHOWSKY; MUSSI, 2005).

Segundo Bresser-Pereira (1997) após a crise de 1980, a década de 1990 representa a construção de um novo Estado. Um Estado que será capaz de executar as funções que o mercado não é capaz de desempenhar. Estado que tenha uma burocracia qualificada que preste contas aos políticos, e estes prestem contas aos cidadãos. Para isso seria necessário algumas mudanças essenciais, que são:

a reforma política, que dê maior legitimidade aos governos; ajuste fiscal, a privatização, a desregulamentação, que reduzem o tamanho do Estado e recuperem a sua saúde financeira; e uma reforma administrativa que, combinada com a financeira, dote o Estado de meios para alcançar uma boa governança (BRESSER-PEREIRA, 1997. p. 36).

De acordo com Bielschowsky e Mussi (2005. p. 53) surge dois elementos novos nesse período, “primeiro, ampliou-se a presença da ideia de que seria necessário conjugar políticas de supressão da inércia com políticas de controle monetário e fiscal”, segundo assinalou como problema básico a excessiva liquidez da dívida interna, o que reforçava a discussão sobre o déficit público. Essas características influenciaram diretamente o Plano Collor, com o fracasso do plano ficou evidente a necessidade de aperfeiçoar o diagnóstico.

Em 1994, é lançado o Plano Real, que utilizando a proposta de Pêrsio Árida e Lara Rezende da superindexação, proposta 10 anos

antes pelos autores, agora com a URV no lugar da ORTN, era consenso que a economia brasileira deveria alcançar a estabilidade, o debate residia na forma como o Brasil deveria alcançar esta estabilidade, principalmente na maneira de usar a âncora cambial e os seus efeitos em outras variáveis. Com a crise externa de México, Ásia e Rússia as críticas sobre a âncora cambial se acentuou, com a crise no final dos anos de 1998, e a adoção do câmbio flexível, o foco de discussão deixa de ser a cambial e passa a ser a fiscal.

Enfim, conforme Bielschowsky e Mussi (2005. p. 55), a hegemonia desenvolvimentista foi dissolvida na década de 1980. E começou a tomar lugar políticas de liberalização econômica. Entretanto a ideologia neoliberal não chegou a ser hegemônica no Brasil.

A própria história econômica brasileira não teria dado trégua para que um projeto desse tipo se disseminasse a ponto de alcançar hegemonia: houve hiperinflação até 1994, a crise mexicana tumultuou a vida do Plano Real a poucos meses de seu lançamento e, menos de três anos depois, a frágil macroeconomia do câmbio valorizado foi atingida pela crise asiática.

Entretanto, com a liberalização, as instituições criadas e estruturadas durante a era desenvolvimentistas, que tinham como característica fundamental o Estado interventor, são colocadas à margem do processo de desenvolvimento, já que a visão predominante considerava que o Estado não deveria intervir na economia, e por consequência não deveria se preocupar com o desenvolvimento econômico nacional.

Com o acirramento dos limites políticos e econômicos dos orçamentos públicos, resultado de acordos internacionais entre executivos nacionais, que perdiam espaço na realização de

manobras fiscais, e ainda a intensiva competição internacional e doméstica para desacreditar saídas coletivas para os problemas sociais e econômicos, fornecia assim apoio ideológico para as privatizações, desregulamentações e para uma predisposição para que a lógica dos mercados livremente competitivos fossem inseridos nos arranjos sociais e econômicos, isto tanto nas economias liberais quanto nas economias com mercado moderado (STREECK; THELEN, 2009).

Para Bresser-Pereira (2008) o que levou as privatizações das empresas, nos anos de 1990, foi a aceitação da ortodoxia de que os investimentos financiados fossem parte do déficit público, isso fez que as empresas ficassem economicamente inviáveis. Bresser-Pereira (2008) considera que tais privatizações foram em parte necessárias, entretanto foram além do limite ao privatizar serviços públicos monopolistas ou quase monopolistas.

Nesse sentido, os neoliberais se orientam por um movimento quase automático (esse “quase” se dá em função da reorientação do papel do Estado) dos mercados em detrimento do planejamento econômico de ordem estatal. Em função disso, os mercados se movimentariam em direção à eficiência das políticas adotadas, tornando o crescimento econômico um fenômeno natural (deslançado e alcançado por meio das ações racionais dos agentes envolvidos).

O segundo grupo são os novos-desenvolvimentistas, onde destacam-se professores da Unicamp e da UFRJ. Ao contrário dos neoliberais, para os novos-desenvolvimentistas o Estado tem importante fundamental importância na economia, reconhecem a necessidade de planejamento para formular estratégias que atendam o anseio de manter o crescimento de acordo com as novas circunstâncias internas e internacionais. Defendem que atividades

como a infraestrutura, os segmentos industriais e de tecnologia, a pesquisa científica, a atuação das pequenas e médias empresas, o mercado de financiamento de longo prazo, não podem ser deixadas a mercê do livre mercado.

As últimas duas décadas do século XX representaram um marco de ruptura político-institucional que, entre 1930 e 1980, sustentou o modo de pensar o desenvolvimento econômico. O enfoque neoliberal esteve bastante presente nessas duas últimas décadas do século XX (em debate com os desenvolvimentistas), esse enfoque só agora vem sendo substituído para a revalorização da ação estatal como requisito básico para o governo conseguir enfrentar crises. Portanto a ênfase antes no mercado volta, novamente, para o Estado devido a impossibilidade de geração espontânea de crescimento (DINIZ, 2007).

Assim, segundo Boschi e Gaitán (2009), nesse momento de reafirmação do compromisso desenvolvimentista é necessário estabelecer o papel do Estado e das instituições no processo socioeconômico. Pois como aponta os autores,

não há possibilidade de crescimento e desenvolvimento sem um Estado forte. Só o Estado, ancorado em um projeto desenvolvimentista em função dos interesses particulares nacionais e regionais, pode-se constituir no regulador das assimetrias do mercado e garantidor das condições de inclusão social (BOSCHI; GAITÁN, 2009. p. 132).

A ressignificação das instituições brasileiras para instituições com ideologia liberal, retira da população direitos básicos da população. Colocando em cheque a condições de sociais dessa população e

minando de vez as chances de um estado de bem-estar social no Brasil.

Deste modo, tem-se a necessidade de resgate do Estado, no sentido de reestruturar a sua função dentro da economia. Além disso, é necessário que esse exerça papel estratégico para que se possa superar os fatores de atraso econômico. O Estado, através das diversas instituições que o compõe, aparece como ator capaz de suprimir as externalidades negativas (BOSCHI; GAITÁN, 2009).

CONCLUSÃO

Ao longo desse artigo tentamos demonstrar que as instituições influenciam sim o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, após uma breve introdução, a seção dois discutiu o conceito de instituições, colocando que instituições são sistemas de regras enraizadas que estruturam as interações sociais. As instituições têm por função aumentar a cooperação e diminuir o conflito, para que se possa alcançar o desenvolvimento econômico.

A seção dois aponta que com a crise econômico-financeira, é posto em xeque a hegemonia liberal. Surge então teorias que apontam a necessidade da intervenção estatal (principalmente a teoria keynesiana). Tem-se duas maneiras de encarar o desenvolvimentismo: primeiro enquanto ideologia, ou seja, um pensamento defendido por um grupo de economistas que aponta como deve ser encarada a questão do desenvolvimentismo em uma economia subdesenvolvida (visão de Bielschowsky). Segundo, o desenvolvimentismo é encarado como uma ação, que deve ser tomada pelo agente regulador, o Estado, no sentido de eclodir os recursos escassos nas economias subdesenvolvidas, assim torna-se importante a questão do planejamento e de uma estratégia desenvolvimentista (visão de Hirschman). A partir dos anos de 1980 começa a “era da instabilidade macroeconômica inibidora”

caracterizada principalmente por um baixo crescimento econômico. O Estado desenvolvimentista perde força, devido ao colapso do Bretton Woods e o choque do petróleo. Nos anos de 1990, inicia-se um processo de liberalização da economia brasileira, acontece então uma ressignificação das instituições brasileiras.

Em síntese, as instituições importam ao processo de desenvolvimento, sendo elas a causa ou a consequência deste. A literatura do pensamento econômico sobre o papel das instituições no desenvolvimento dos países subdesenvolvidos e/ou em desenvolvimento é recente e está imersa em um amplo debate que envolve várias abordagens e campos de pesquisa, relacionando, entre outras questões, o nível de bem estar social da nação às instituições adotadas por essas sociedades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR FILHO, H. A.; SILVA FILHO, E. B. A crítica novo-institucionalista ao pensamento da Cepal: a dimensão institucional e o papel da ideologia no desenvolvimento econômico. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 211-232, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ecos/v19n2/a01v19n2.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

BIELSCHOWSKY, R. **Pensamento econômico brasileiro: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

_____.; MUSSI, C. **O pensamento desenvolvimentista no Brasil: 1930-1964 e anotações sobre 1964-2005**. Escritório da CEPAL no Brasil, Brasília, jul. 2005.

BOSCHI, R.; GAITÁN, F. Outra Volta no Parafuso Desenvolvimentista: Um Manifesto. **Insight Inteligência**, n. 45, pp. 130-145, abr./jun.

2009. Disponível em: <<http://www.insightinteligencia.com.br/45/PDFs/10.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2014.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Burocracia pública na construção do Brasil. **BRESSER-PEREIRA Website**, 127 p., jun. 2008. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/BOOKS/Burocracia_Publica_construcao_Brasil.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. Estratégia Nacional e Desenvolvimento. **Revista de Economia Política**, v. 26, n. 2, p. 203-230, abr./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2006/102-3.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. Estratégia e estrutura para um novo Estado. **Revista de Economia Política**, v. 17, n. 3, p. 24-38, jul./set. 1997. Disponível em: <<http://www.rep.org.br/pdf/67-3.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

CHANG, H. J. **Chutando a escada**: a estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CONCEIÇÃO, O. A. C. O conceito de instituição nas modernas abordagens institucionalistas. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 119-146, jul./ dez. 2002. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23117/000369565.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

DINIZ, E. O pós-consenso de Washington: globalização, Estado e governabilidade reexaminados. In: _____ (Org.). **Globalização, Estado e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2007. p. 19-61, Cap. I.

EVANS, P. **Autonomia e parceria**: Estados e transformação industrial. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

FIANI, R. **Cooperação e conflito**: instituições e desenvolvimento econômico. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

FONSECA, P.C.D. Desenvolvimentismo: a construção do conceito. Apresentação no seminário “Desafios e Oportunidades para o Desenvolvimento Brasileiro – Aspectos Econômicos”, **Anais eletrônicos**. Instituto de Economia da Unicamp entre os dias 16 e 18 de abril de 2013. Disponível em:<http://www.reded.net.br/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=183&view=finish&cid=257&catid=16&lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2015.

HIRSCHMAN, A. O. **Estratégia do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

HODGSON, G. **Institutions and economic development**: constraining, enabling and reconstituting. In: DYMSKI, G.; PAULA, S. Re-imagining growth towards a renewal of development theory. London: Zedbooks, 2005.

MANTEGA, G. **A economia política brasileira**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

MENDONÇA, S. R. **Estado e economia no Brasil**: opções de desenvolvimento. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

STREECK, W.; THELEN, K. Institutional Change in Advanced Political Economies. In: **Debating Varieties of Capitalism** – a reader. Oxford University Press, 2009.

A EXPERIÊNCIA DE SER PESQUISADOR NA GRADUAÇÃO – APRENDER A PESQUISAR NÃO É BICHO DE SETE CABEÇAS

Profa Dra Barbra Sabota¹

Cláudio Henrique Costa Bueno (PVIC - UEG)²

Universidade Estadual de Goiás campus CSEH

Resumo: Este relato de experiência tem como objetivo descrever e analisar as empirias vivenciadas no ano de 2014/2015 durante o desenvolvimento de uma pesquisa científica na graduação em Letras Português - Inglês. Ou seja, como a realização de pesquisas pode auxiliar na formação do professor de línguas, uma vez que muitos alunos de graduação encontram dificuldades para fazer um resumo, um texto científico, um relatório de dados e outras modalidades da escrita acadêmica. Nesse sentido, a participação em pesquisas científicas auxiliar o acadêmico a se familiarizar com esta linguagem, além de expandir o repertório de leituras e, por consequência, seus esquemas e seu modo de perceber o mundo (SABOTA, 2012). O aluno-pesquisador aprende técnicas de leitura, a ler e resumir, a gerar sínteses que englobam o que ele constrói durante a leitura, a refletir sobre o tema, a elaborar tabelas, slides e cronogramas, além de participar de eventos científicos que proporcionam o compartilhamento de ideias e a construção

¹Bolsista PROBIP-UEG (2014-2015). Pós doutora em Linguística Aplicada pela UnB (2014). Doutora em Letras e Linguística pela UFG (2008). Professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Goiás no curso de Letras (Estágio supervisionado de língua inglesa) e no Mestrado Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias (MIELT), ambos no Câmpus de Ciências Sociais Econômicas e Humanas (CSEH), em Anápolis. Email: barbrasabota@gmail.com

²Bolsista PVIC-UEG 2014-2015. Acadêmico do curso de Letras da UEG do Câmpus de Ciências Sociais Econômicas e Humanas (CSEH), em Anápolis. Email: claudiobuenocosta@outlook.com

conjunta de conhecimento, em uma perspectiva sócio-interacionista (VYGOTSKY, 1998).

Palavras chave*: pesquisa, formação universitária, aprendizagem

Introdução:

“Pesquisar nem sempre é uma tarefa fácil, a própria palavra, em si, já delimita em muito; “pesquisar” que significa procurar, saber, analisar, descobrir” (BECHARA, 2000). Pesquisar exige esforço, determinação e paciência, Muitas vezes ser pesquisador é difícil, pois exige consistência, leitura foca e determinação; durante a prática você realiza inúmeras leituras, o que acarreta em expansão de esquemas e aprimoramento de seu conhecimento de mundo e científico (SABOTA, 2012). Ao pesquisar aprendemos sobre metodologias, abordagens, tipos de instrumento de coleta de dados e, até mesmo, como se portar durante a realização de um estudo sistemático. As leituras resultam em fichamentos e resenhas, problematizações que auxiliam a amadurecer o nosso conhecimento até que estejamos prontos para escrever ou discorrer sobre o assunto de modo mais apropriado. Ao pesquisar ainda desenvolvemos o discernimento sobre o tema e descobrimos diferentes ângulos para olhar um mesmo problema. Quando pensamos ter findado o trabalho, eis que surge a necessidade de voltar o texto e reler, reescrever, aprimorando o que já se considerava um resultado. Para educadores, pesquisar consiste em uma oportunidade de expandir e transformar a realidade, pois incita que o educador ao “refletir sobre sua ação, que experimente novos métodos para produzir resultados capazes de aperfeiçoar sua prática.” (ANDALOUSSI, 2004, p.42)

Este relato de experiência tem o objetivo de compartilhar nossas vivências como pesquisadoras. Descobertas de um acadêmico que ocorreram durante o ano em que fui pesquisador voluntário no

projeto de pesquisa *Teachingbeyondcoursebooks*, desenvolvido pela profa. Dra. Barbra Sabota no campus CSEH. Descobertas de uma professora pesquisadora que tem procurado promover um ambiente colaborativo de pesquisa, desenvolver estratégias para desenvolver a competência teórica de professores de formação inicial e auxiliar pesquisadores em formação em seu caminho de investigações científicas.

1 A experiência de ser pesquisador e o desenvolvimento pessoal e profissional

Neste trecho a seguir, posso descrever e abordar um pouco da minha experiência como pesquisador e o que a pesquisa científica pôde melhorar no meu desenvolvimento profissional como aluno de graduação do curso de Letras. Algo relevante que aprendi foi que a pesquisa não é um “bicho de sete cabeças”, e está longe de ser a coisa mais difícil do mundo. Contudo, ela requer uma postura séria, amadurecida, que tenho lutado a duras penas para desenvolver. Aprendi que preciso ter paciência, persistência, bem como deferência e respeito pelos outros pesquisadores.

Participei de um processo de pesquisa científica durante um ano no qual a minha orientadora foi a professora de Línguas Estrangeiras. Dr. Barbra Sabota e durante este ano ela me auxiliou e me acompanhou nesse processo de pesquisa. Foi a partir desse nosso vínculo de pesquisador e aluno de iniciação científica que pude perceber o quanto cresci não apenas de um ponto de vista teórico, mas também profissional, pois pude compartilhar e enriquecer meus conhecimentos participando de eventos, congressos, pesquisas. Durante o ano em que trabalhamos juntos pude notar o quanto a minha linguagem e escrita acadêmica aperfeiçoou e melhorou, assim como meu lado profissional e ético também.

No início de tudo, eu era um aluno disposto a ajudar e muito motivado, assim busquei me tornar um pesquisador dedicado e imbuído do espírito de colaboração para com os colegas do nosso grupo de estudos. Então, comecei a perceber que gostava de escrever e pesquisar, entretanto, no início foi difícil por que eu era um tipo de pessoa muito ansiosa e queria tudo de uma vez, e foi por experiência própria e práticas que descobri como funcionava todo este processo.

Em conversas com meus colegas de pesquisa e com minha orientadora, sempre atenciosa e dedicada comigo, pude perceber que o processo é lento e a paciência na pesquisa é de caráter fundamental para a obtenção de um bom resultado. As noites desgastantes e de incansáveis leituras foram válidas e construtivas. Hoje eu agradeço muito a ela por ter me auxiliado e participado de toda esta vivência e processo.

Recomendo a todos que gostem e tenham um ideal ou desejo pelos estudos e pela pesquisa, que desenvolvam e sigam em frente, pois embora, às vezes o trabalho seja um pouco desgastante, é muito recompensador. Foco e determinação são essenciais no processo. Sendo assim acredito que, a pesquisa científica na academia de Letras é um grande processo de desenvolvimento para o acadêmico de letras. É um espaço onde ele pode aperfeiçoar sua linguagem e seu potencial de aprendizagem, além de ter em vista o desenvolvimento social e pessoal de práticas de cooperação e colaboração na aprendizagem.

Outro aspecto que cabe ser ressaltado é quanto ao impacto profissional que a pesquisa pode ter em nossas vidas. Ao preparar slides e elaborar artigos para eventos, e, quem sabe, revistas acadêmicas, estamos preparando um currículo competitivo para o futuro. Exames de admissão em mestrados e concursos públicos

geralmente utilizam o Lattes (currículo acadêmico científico hospedado no site do CNPq e de uso oficial no Brasil) como elemento balizador em suas seleções.

O processo de pesquisa

Verdade seja dita, pesquisar cansa... dá trabalho mesmo! Mas vale a pena quando percebemos o quanto transformamos nossas experiências. Na formação universitária é importante investirmos em estratégias que preparem o professor para ser também um pesquisador (SABOTA, 2010). A pesquisadora nos alerta para o fato de que a formação do educador é um processo complexo que envolve dimensões profissionais e pessoais. Ademais, segundo Garcia (1999), é importante que os professores sejam produtores de conhecimento e não apenas consumidores. Esta afirmação do autor se estende também aos que se encontram em situação de formação universitária.

Nesse sentido, a participação em projetos de pesquisa nos parece ser uma etapa formadora importante para esses profissionais, mesmo que eles desejam pesquisar apenas a própria prática. É importante que tenhamos na universidade uma iniciação neste universo. Refletindo sobre a nossa prática, acreditamos que a pesquisa deve ser exercitada na universidade, pois é um processo muito enriquecedor que dinamiza conhecimentos, os tornando vivos e concretos. A sistematização de estudos em prol de um objetivo científico nos impulsiona a ir além, a descobrir um mundo novo de textos e teorias. É possível, durante este processo desenvolver o gosto pela pesquisa, atribuindo sentido a nossa formação, ampliando a motivação que temos com o curso e auxiliando a rever as expectativas que mantemos sobre nossa profissão. Para Morales (2003, p. 53), a relação entre a motivação e as expectativas parece ser bem direta: quando os alunos vêem

satisfeitas suas necessidades psicológicas, a motivação para uma determinada tarefa “floresce, cresce.”

Alguns autores relacionam diretamente a motivação com o grau de comprometimento dos aprendizes com o processo, já que ela determina, entre outras coisas, o quanto o aprendiz se envolverá na atividade (LIGHTBOWN e SPADA, 1993; GILLETTE, 1994; PETERSON, 1999). Apesar de esses autores tratarem de motivação para aprender línguas, acreditamos que tal afirmação seja também verdadeira no contexto de formação de professores de LE (SABOTA, 2010) e na formação de pesquisadores.

Dando sequência ao nosso relato de experiência, apresentamos algumas dicas que refletem como pensamos o processo de aprender a pesquisar.

2 Compartilhando a experiência: o que aprendemos pesquisando

Neste item compartilhamos com vocês, leitores, um pouco do que sistematizamos sobre aprender a pesquisar. Esperamos que estas dicas lhes sejam úteis, mas cabe lembrar que elas se referem à experiência que vivenciamos e podem não se manifestar do mesmo modo em todos os estudos dada a subjetividade da natureza deste texto.

Para pesquisar, é preciso ter um problema!

Querido colega pesquisador, lamentamos informar; mas não há pesquisa sem problema. Ou seja, é preciso pensar em uma situação que se pretende entender, transformar ou propor. Este é o problema científico. É dele que partimos quando pretendemos propor um projeto, em outras palavras, para pesquisar o problema é seu ponto de partida. Uma dica interessante seria escolher um tema no qual você tenha um grau de afinidade maior, pois isso facilitará no desenvolvimento da pesquisa... Gosta de inglês? Pesquise sobre

algum aspecto do processo de ensino ou aprendizagem do idioma, ou ainda algum aspecto da estrutura da língua inglesa.

Paciência e perseverança são dádivas.

Não se afobe e não tenha pressa; muita calma e paciência na hora de pesquisar você não irão conseguir resolver tudo do dia para a noite de todo jeito; sendo assim pesquise aos poucos. Organize seus temas, perceba o que é mais importante, ou o que tenha mais potencial para desenvolver um bom texto e pesquise aos poucos. Assim sua pesquisa rende mais, seu desenvolvimento será muito maior e você conseguirá abordar o que é necessário para desenvolver seu estudo.

Tenha iniciativa

Para ser um bom pesquisador é vital ter curiosidade, criatividade e iniciativa... é isto mesmo, é preciso saber ouvir e desenvolver uma postura proativa, o que inclui ir aos livros e revistas referendadas que sejam relacionadas com seu assunto, buscar nas referencias listadas nos textos outras fontes de pesquisa, efetuar buscas em sites de universidades, conversar com colegas de pesquisas afim. Não devemos esperar tudo de mãos beijadas do orientador, ou que o seu tema caia do céu. O problema é, literalmente, seu, então assumo-o com autonomia e responsabilidade. Invista na elaboração de objetivos e na escolha de um método apropriado para o seu estudo converse com seu orientador e mãos a obra!

Por falar em metodologia...

Estudo de caso, pesquisação, pesquisa narrativa, bibliográfica ou documental? Que abordagem seguir para analisar seus dados? Qualitativa ou quantitativa? São muitas as possibilidades e não vamos versar sobre elas aqui, mas deixamos uma dica valiosa de um livro que ajuda muito a entender sobre as diferenças e

características dos tipos de pesquisa. O livro das professoras Ludke e Andre (1986) é um clássico e, portanto, você, acadêmico de Letras ou de outras licenciaturas, deve ler! Outro livro muito elucidativo para nós que nos enveredamos pelos caminhos sinuosos da pesquisa acadêmica é o da professora Brandão (2002). Assim como a anterior, esta obra auxilia a decidir entre tipos de pesquisas e instrumentos, mas este livro tem a intenção de se aproximar do leitor e trata de dúvidas recorrentes entre mestrandos, reunidas e discutidas pela autora em uma linguagem acessível e responsável.

Tornando-se um bom pesquisador

Leia muito, reflita sobre os textos, compartilhe opiniões, como já falamos, mas na hora de elaborar seu texto, certifique-se que escrever de modo:

objetivo: sem adjetivos, advérbios e rodeios desnecessários. Evite ao máximo as repetições de termos próximos.

- sério: evite tons jocosos, ou ensaísticos, perguntas retóricas também devem ser eliminadas ou usadas com muita cautela em textos acadêmicos. Conheça bem o gênero que escolheu para redigir seu texto.

- responsável: pense bem sobre o impacto do que você escreve sobre quem lê e sobre a veracidade das informações que você transmite cuidado para não distorcer os dados e deixe clara a diferença entre a sua interpretação/opinião/crença e os fatos ou afirmações fundamentadas em teorias.

- ético: mencione as fontes de onde você localizou as informações, cite os autores que lhe auxiliaram a construir seu texto e nunca copie trechos de outrem para usar como se fosse seu, isso se chama plágio e é crime! Consulte as normas da ABNT atualizadas para formatar seu texto, depois de finalizado e revisado.

- coerente: cuidado com as contradições entre autores, ideias e temas. Escolhas conscientes ajudam a manter a coerência durante o período da pesquisa. “Misturar” vários assuntos em um só texto não é recomendável. Embora para um iniciante isso possa soar apropriado, bons textos versam sobre um assunto só e aprofundam a discussão ao invés de falar um pouco de cada coisa e não se ater a nenhum.

- criterioso: não acredite em tudo o que você viu ou leu por aí, aprenda a julgar a qualidade das fontes pelos indexadores das revistas (como o Qualis capes) ou buscando livros que tenham conselho editorial e comitê científico. Apesar de não serem critérios definitivos, eles são importantes para ajudar a começar nesse mundo. Afinal, a pesquisa tem caráter científico e não pode veicular senso comum.

Essas são dicas subjetivas e incipientes, encontradas em um relato de experiência, ou seja, não constituem regras definitivas, mas podem auxiliar você em sua trajetória acadêmica inicial, em seu desenvolvimento como pesquisador.

Considerações Finais

Para finalizar este texto um tanto quanto intimista, onde apresentamos algumas reflexões teóricas e empíricas sobre o papel do pesquisador na área de Letras acreditamos ter compartilhado importantes descobertas, com você, leitor. Esperamos que nossas ideias ajudem a clarear as suas e inspirar outros estudantes e professores a embarcar juntos nessa aventura que é pesquisar. Como dissemos, não é simples, mas os resultados são gratificantes para ambos. Embora a relevância da pesquisa acadêmica tenha se fortalecido apenas a partir do século XX, pois até então era obra de indivíduos isolados e pouco difundidos (ANDALOUSSI, 2004), é imprescindível que ela seja mais incentivada nas instituições de

ensino superior, sobretudo nos estados e países periféricos, pois segundo Andaloussi (2004, p. 23) “[o] desenvolvimento econômico e social das nações, sua independência e a afirmação de sua identidade cultural dependem do interesse que elas atribuem à pesquisa [...]”. Temos a expectativa de agregar mais pesquisadores a nossos grupos, sim, é verdade, mas sobretudo, queremos mais pesquisadores em nossa UEG, para que se fortaleça e se consolide cada vez mais no cenário nacional, enchendo-nos de orgulho e projetando nossos talentos, favorecendo a inovação e possibilitando a boa formação de seus acadêmicos.

Como aluno de iniciação científica, agradeço a oportunidade de fazer este relato de experiências e de poder compartilhar este processo de pesquisa que ocorreu durante a graduação, hoje começo a me surpreender quando pego um texto meu de dois anos atrás com um texto atual. Após um ano de pesquisa científica a evolução de minha trajetória é surpreendente. Espero que todos um dia possam partilhar deste processo e desta experiência também tão enriquecedora para a vida do graduando.

Como professora pesquisadora, desejo que mais colegas se empenhem em auxiliar os alunos em suas pesquisas e lhes estendam a mão convidando-os a este universo. É uma oportunidade de unir ensino e pesquisa e contribuir para a formação acadêmica, profissional e pessoal desses alunos.

Referências

ANDALOUSSI, K.E. Pesquisas-ações. Ciências, desenvolvimento, democracia. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

BRANDÃO, Z. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BECHARA, EVANILDO. Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Edições Nova Fronteira, 2011.

GARCIA, Carlos M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GILLETTE, B. The role of learner goals in L2 success. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language learning*. Norwood.: Ablex Publishing Company, 1994. p. 195-213.

HUGHES, 1980; Uma maneira simples de transgredir as regras e descobrir o seu gênio oculto; Cultrix; 2000.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Hong Kong: Oxford University Press, 1993.

MORALES, P. *A relação professor-aluno*. São Paulo: Loyola, 2003.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PETERSON, A. A. A. O trabalho em par entre aprendizes de língua inglesa com ambiente positivo para a aprendizagem. *Anais do XIV ENPULI*. Belo Horizonte: UFMG, 1999. p. 25-41.

SABOTA, B. R. S. Entre o querer e o fazer: considerações sobre a formação universitária reflexiva de professores de línguas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p. 65-79, 2010.

_____. Leitura e Compreensão textual. In: FIGUEIREDO, Francisco J. Q. de. (org.) *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1935].

A FORMAÇÃO DO CAPITALISMO BRASILEIRO SEGUNDO CAIO PRADO JR. E FLORESTAN FERNANDES: ELEMENTOS PARA SE COMPREENDER A QUESTÃO AGRÁRIA RECENTE

Glauber Lopes Xavier

Professor adjunto da Universidade Estadual de Goiás

glauber.xavier@ueg.br

Asseguradas as devidas divergências, as interpretações do Brasil, sua formação social, econômica e política, realizadas pelo historiador Caio Prado Jr. e pelo sociólogo Florestan Fernandes reservam traços comuns. Mais pelo método de análise que por qualquer outro motivo, ambos os intelectuais, cada qual a seu modo, apreendeu a dialética investida nos processos sociais e históricos brasileiros, o que lhes permitiu, a priori, a observação atenta dos episódios e seus desdobramentos e, doravante, o registro das peculiaridades que conformam o Brasil. Florestan Fernandes, a despeito de não ser historiador, ao tomar a história como laboratório das ciências sociais, desenvolveu análises que culminaram em vigoroso debate sobre o caráter do capitalismo brasileiro, sua constituição e, portanto, suas semelhanças e diferenças quando comparado ao capitalismo europeu. Caio Prado Jr., por seu turno, mesmo sem ser sociólogo, ao tomar a história pelo encontro entre distintas temporalidades, legou para além de uma narrativa a interpretação de um sentido de colônia e de nação e, portanto, de um capitalismo assaz peculiar. Heteronômico para o primeiro, terminologia que Florestan empregou ao retratar o caráter dependente das economias periféricas, especialmente a brasileira, o qual resultou num padrão específico de acumulação de capital; anacrônico para o segundo, sendo que ao se valer dessa terminologia Caio Prado Jr. buscou elucidar a natureza singular do capitalismo brasileiro, conformado pela convergência de distintas

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

temporalidades históricas, ambos centraram esforços em projetos intelectuais de considerável envergadura, tendo como questionamento principal as razões estruturais, naquele momento (meados do século XX), do subdesenvolvimento ou do caráter dependente de nossa economia. O alcance das possíveis respostas permitiria não apenas compreender as condicionantes históricas para tamanha disparidade e singularidade da sociedade brasileira, marcada pelo atraso econômico e pelo arranjo social formado por classes cujo delineamento de longe não se assemelha ao caso europeu, mas também e fundamentalmente a compreensão dos limites para a ruptura com o *status quo*. Fundamentadas nos postulados marxistas e weberianos, as análises de Florestan contemplaram concomitantemente os aspectos materiais e psicossociais no tocante à formação da burguesia nacional. As análises perpetradas por Caio Prado Jr., por sua vez, basearam-se sobremaneira nas contribuições de Marx, numa árdua tentativa de apreender a realidade brasileira sem fazê-lo forçosamente em relação à teoria e sem cometer o equívoco contrário, ou seja, o de compreender a formação social e econômica brasileira invalidando o método em nome de uma suposta particularidade que fugiria inteiramente de outras experiências históricas. Caio Prado Jr. superou interpretações oriundas do marxismo ortodoxo ao apontar para a inexistência do feudalismo em terras brasileiras, admitindo, contudo, a peculiaridade de seu capitalismo. À mesma conclusão ambos chegaram ao refutarem a tese, corrente à época, de que houve feudalismo no Brasil, bem como a não admissão da existência de um capitalismo e de seus personagens nos moldes europeus. Calcado na teoria marxista do valor-trabalho e no conflito de classes, Caio Prado apontou para essa especificidade do capitalismo brasileiro ao constatar a inexistência do campesinato tradicional e ao problematizar a questão agrária brasileira, as relações de

trabalho não capitalistas, a estrutura fundiária, as bases da econômica colonial especialmente durante o período áureo da empresa colonial canavieira. Florestan Fernandes dedicou boa parte de seus estudos à apreensão da formação do capitalismo brasileiro e da burguesia nacional. Ocupou-se da compreensão dessa burguesia a partir dos valores compartilhados por seus integrantes, de sorte que sua famosa obra *A revolução burguesa no Brasil* forneceu uma contribuição singular para os estudos sobre a mentalidade das elites nacionais. O anacronismo de que trata Caio Prado Jr. no âmbito das relações de trabalho no campo brasileiro tem como correlato o sentido heteronômico de nosso capitalismo. Tanto um quanto o outro se devem a razões estruturais, apontadas tanto por Caio Prado Jr. quanto por Florestan Fernandes, cuja superação é imprescindível, conforme demonstraram, para o desenvolvimento econômico, social e político do país. Passamos a elencar esses fatores estruturais ao problematizar a questão agrária recente, apontando a relevância das leituras de Caio Prado Jr. e Florestan Fernandes: a) estrutura fundiária concentrada; b) economia primária baseada em atividades de monocultura; c) o poder político das elites agrárias e o sentido da nação. Há vários outros fatores que, a despeito das transformações operadas no campo, conformam a questão agrária contemporânea e responde, em larga medida, pelo caráter ainda dependente e frágil de nossa economia e nossa política. É preciso ressaltar, todavia, a estrutura fundiária altamente concentrada como o aspecto central, do qual as demais derivam e que responde por inúmeras deficiências no âmbito econômico, social e político brasileiros. A propriedade da terra ainda figura como importante elemento de poder e prestígio social no Brasil, reservando aos seus detentores capital econômico e político de elevada monta. Gravita em torno da propriedade da terra, portanto das elites agrárias, pertencentes à chamada

agricultura empresarial, de seus representantes no parlamento, aglutinados em torno da chamada Bancada Ruralista, uma espécie de pacto de poder, o qual visa se não a ampliação ao menos a permanência dos privilégios conquistados ao longo do tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Capitalismo dependente. Questão agrária. Caio Prado Jr. Florestan Fernandes.

Referências Bibliográficas

CAIO PRADO, Jr. *Questão Agrária no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Editora Braziliense, 2000.

CAIO PRADO, Jr. *História Econômica do Brasil*. São Paulo: Círculo do Livro, 1976.

CAIO PRADO, Jr. *A Revolução Brasileira*. São Paulo: Editora Braziliense, 1966.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica*. Prefácio de José de Souza Martins. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL PARA A DOCÊNCIA: DESAFIOS ATUAIS

João Roberto Resende Ferreira¹, José Maria Maia Lima²,
Roberto Barcelos Souza², Sabrina do Couto de Miranda²

1 Docente, Coordenador Institucional do PIBID/UEG, Universidade
Estadual de Goiás (UEG), Anápolis-GO, pibid.prg@ueg.br

2 Docentes, Coordenadores de Gestão do PIBID/UEG, Universidade
Estadual de Goiás

Palavras-chave: Formação de Professores. Pibid. Educação Básica.

Nos últimos vinte e cinco anos do século XX, com o advento das políticas neoliberais e o fenômeno da globalização, ampliou-se no campo da educação, principalmente no Brasil, após a abertura política, o debate sobre a universidade pública e a necessidade de defendê-la como um direito democrático. Essa necessidade está vinculada ao objetivo de prestar um serviço público de qualidade que atenda aos interesses da maioria da população, em todas as áreas do conhecimento e, no que se refere a formação inicial de professores, contribuir com o processo numa lógica emancipadora do ser humano em detrimento da lógica individualista e excludente denominado de “quase mercado”, implementadas por meio de políticas públicas por forças conservadoras a partir de 2001, no governo de Fernando Henrique Cardoso e nos governos de Lula da Silva até os dias atuais³. Em consequência disso, os cursos de

³ As manifestações de força conservadora na educação foram alcançadas nas discussões pertinentes ao Plano Nacional de Educação (PNE), 2001-2010, Lei nº 10.172/2001, realizado pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, o Plano Nacional de Educação, (PDE), de 2007, lançado pelo ex-presidente Lula da Silva, o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o atual PNE, 2014-2024. O que merece destaque nesse conjunto de políticas públicas para a Educação é o vínculo com

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

graduação e principalmente a docência ficou reduzida a uma formação rápida e barata para desenvolvimento de mão-de-obra com diploma universitário. Assim, temos na universidade a reprodução dos traços autoritários e antidemocráticos da sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, um dos maiores desafios na formação de professores é estabelecer relação entre as reformas políticas, econômicas e sociais, dentre elas integra-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada no Brasil em 20 de dezembro de 1996. Essa lei, embora aprovada em um clima de redemocratização do país, de modo a responder legalmente a históricos direitos de luta dos trabalhadores, deu ao governo federal, por meio de Ministério da Educação e Cultura, o poder de formular políticas públicas para a educação, fortemente conservadoras, como pode ser vista, na criação dos fundos de desenvolvimento, os programas de avaliação e sobre a formação de professores⁴.

Este tem sido o contexto em que buscamos desenvolver a temática sobre formação docente em um projeto de pesquisa tendo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), intitulado “Universidade e Educação Básica: fronteiras a ultrapassar” a ser executado entre 2014 e 2018. Este trabalho apresenta resultados parciais desenvolvidos pela equipe gestora do PIBID/UEG. O objetivo é

diversas representações de empresários, como por exemplo: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Sena, Banco ABN-Real, dentre outros. Cf. Alexandre da Silva, (2014).

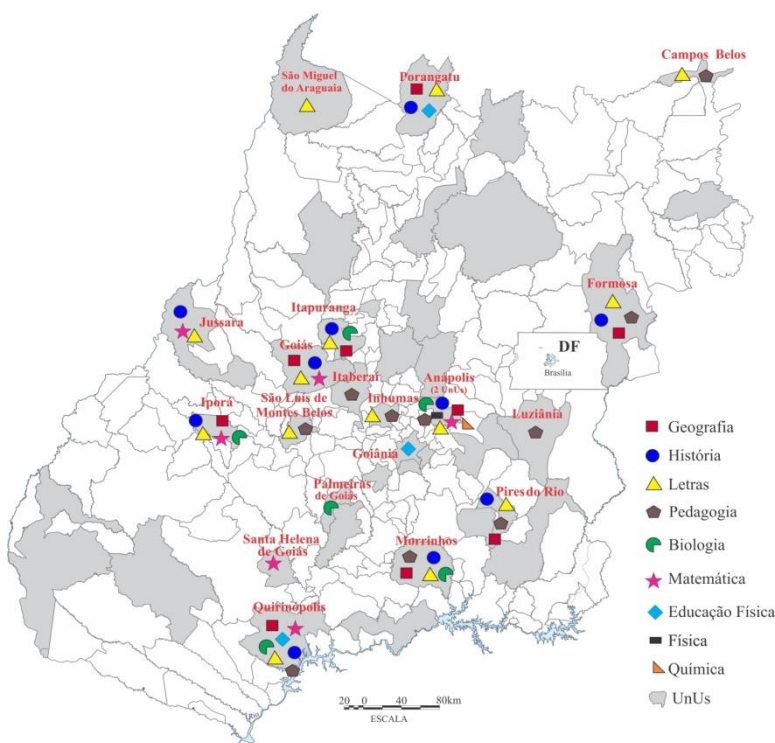
⁴ O fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) substituído em 2007, pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), os programa de avaliação da Educação Básica (Prova Brasil, Enem), e superior, “Provão” e o atual Enad. Além da demonstração de forças conservadoras na elaboração do Plano Nacional de Educação tanto no ano de 2001 a 2010, quanto ao atual, de 2014 a 2024. Cf. Alexandre da Silva, (2014).

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

divulgar o resultado das análises, ações e práticas pedagógicas vivenciadas pelas equipes envolvidas no PIBID. Buscou saber o que os alunos aprendem sobre a docência, para tanto analisamos o perfil dos bolsistas de iniciação à docência credenciados no programa pelo edital 2014-2018. Participam deste edital 61 subprojetos nas áreas de Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. O programa está sendo executado em 20 Câmpus em 19 municípios do Estado de Goiás (Figura 1).

Figura 1. Distribuição dos diferentes subprojetos vinculados ao PIBID-UEG por área de conhecimento no estado de Goiás.



O Projeto Institucional do PIBID/UEG tem como ponto de partida o entendimento de que tanto a Universidade quanto as escolas de educação Básica fazem parte da mesma sociedade. Neste sentido a Universidade Brasileira, e dentre elas a UEG, está inserida num contexto que exprime as ideias neoliberais, e queiram alguns que lutam contra, ou a favor, essas ideias podem ser resumidas da seguinte forma:

1) aceitação da ideia de avaliação universitária sem nenhuma consideração sobre a situação do ensino de primeiro e segundo graus. [hoje Ensino Médio] [...]. 2) aceitação da avaliação acadêmica pelo critério da titulação e das publicações, pelo total descaso pela docência [...], 3) aceitação do critério de distribuição dos recursos públicos para pesquisa a partir da ideia de “linhas de pesquisa”, critério que faz sentido para as áreas que operam com grandes laboratórios e com grandes equipes de pesquisadores, mas não faz nenhum sentido nas áreas de humanidades e nos campos de pesquisa teórica fundamental [...] e 4) a aceitação da ideia de modernização racionalizadora pela privatização e terceirização da atividade universitária, a universidade participando da economia e da sociedade como prestadora de serviços às empresas privadas com total descaso pela pesquisa fundamental e de longo prazo (CHAUI, 2001, p. 35-36).

Na pesquisa em desenvolvimento levamos em conta que, passado quase trinta anos do fim da ditadura militar, houve algumas mudanças. Por exemplo, com a redemocratização a Educação ganhou centralidade na discussão nos anos de 1980, seja pelo

estado crítico em que os militares a deixaram, ou nas propostas e discursos governamentais, ou de diferentes seguimentos da sociedade civil, ou pela experiência de vários movimentos sociais. Essas discussões proporcionaram ao longo dos anos de 1980, uma visibilidade política e criou em nível de senso comum grande base de legitimidade. Não podemos deixar de apontar como positivo o ingresso dos alunos das classes populares no ensino superior. Seja por meio de políticas de cotas, ou destinando vagas para alunos oriundos da escola pública, o fato é que cresceu o número de alunos nesse nível de ensino. Porém a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em dezembro de 1996 (Lei nº 9.394), não apresenta grandes mudanças no cenário brasileiro, principalmente para as escolas de educação básica, a não ser que tiveram de se adaptar a um calendário anual de 200 dias letivos.

As políticas públicas para formação de professores também foram se modificando. O governo federal criou seis programas de aperfeiçoamento da formação docente como o Programa de consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Observatório da Educação (Obeduc), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), Programa Novos Talentos, Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Para a pesquisa tomamos o Pibid como exemplo de uma iniciativa do governo federal para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Lançado em 2007 especificamente para as Universidades Federais e cursos de Licenciatura em Química, Física, Matemática e Biologia, mais adiante, por meio do decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, foi instituído como política de Estado vinculada a formação de professores em todo o país. No sentido de consolidar o Pibid como programa de formação de professores em nível nacional, a Lei nº

12.796, de 4 de abril de 2013, sancionada pela Presidenta da República, altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) para incluir, entre outras questões, no Art. 62 §4 e §5 o texto:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

O pressuposto de nossa pesquisa considera que a docência é uma profissão que exige formação superior para atuar profissionalmente no mercado de trabalho; o professor precisa ser formado e o local para a formação inicial é a Universidade em seus cursos de licenciatura. A direção possível e favorável ao desenvolvimento pleno dessa formação é o entendimento amplo do sentido de educação como fator de humanização. Definimos educação enquanto: “comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, e promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador” (Saviani, 2012, p. 14).

A concepção teórica que buscamos nos fundamentar é a que considera o trabalho humano como um ato educativo. É por meio do trabalho que o homem transforma a natureza e ao transformá-la, transforma-se a si próprio. Paro (2004), apoiado nos conceitos de

Marx, entende que o trabalho é uma característica essencialmente humana que identifica o homem e o separa da natureza. No entanto, quando esse conceito é transportado para o trabalho pedagógico, novas especificações precisam ser realizadas. A primeira é a de que o trabalho pedagógico é um trabalho não-material. Ou seja, seu produto não é um objeto tangível. No trabalho pedagógico não pode haver separação entre produção e consumo. A produção e o consumo se dão simultaneamente, como por exemplo, o trabalho do ator no teatro, do palhaço no circo e do professor na sala de aula.

Daí o entendimento de que a formação profissional, pautada pelas orientações funcionalistas da sociedade, ou por “tipos ideais” de professores, não serem suficientes para dar conta da diversidade em que a profissão de professor está envolta. Trata-se de ampliar as discussões para o processo em que os valores, os hábitos e a dimensão ética e política da profissão estão fundamentadas. Nessa perspectiva, coloca-se ao coletivo de professores e alunos, a construção do entendimento sobre as concepções de educação e de educador, de homem e sociedade e entre as práticas pedagógicas e concepções teóricas que orientam as discussões da educação que se tem, para os rumos de educação e sociedade que se quer. Por isso, torna-se indispensável o debate aberto e a participação de todos os interessados na formação de profissionais da educação.

Assim, os primeiros achados da pesquisa apontam que antes de qualquer programa de iniciação à docência, as condições históricas são determinantes das consciências e dos atos dos sujeitos em qualquer profissão. Na atualidade, a importância dada à formação técnica, a ausência de uma formação teórica sólida que possibilite enriquecer a vida com cultura, poesia, literatura, história, sociologia, arte, música e filosofia tem aumentado ainda mais os desafios na

formação de professores. O direcionamento que o movimento produzido pela contradição que marca a educação e a formação de professores na sociedade capitalista, ou seja, fazer com que o trabalho docente de socialização do conhecimento seja o eixo central de todas as ações que se realizam no interior tanto das universidades, quanto das escolas de educação básica, como forma de dar sentido a formação do ser humano é o grande desafio da formação atual.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE DA SILVA, Luís Gustavo, FERREIRA, Suely, OLIVEIRA, João Ferreira de. **O planejamento educacional no Brasil: políticas, movimentos e contradições na gestão dos sistemas municipais.** RBPAE, v. 30, n. 1, p. 79-95, jan./abr. de 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/50014/31323> - acesso em 24/03/2015.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. IN. NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. (orgs.). Petrópolis, RJ, Vozes, 1998.

BRASIL, Capes. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade.** São Paulo. Ed. UNESPE, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MÉSZÁROS, István. Educação para além do capital. In: MÉSZÁROS, István, **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI.** São Paulo: Boitempo, 2007 p. 195-224.

PARO, Victor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª Ed. São Paulo, Ática, 2004.

PARO, Victor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 11ª Ed. São Paulo, Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, Autores Associados, 2012.

UEG, Plano de Desenvolvimento Institucional da UEG, 2010, 2019. Disponível em - http://www.cdn.ueg.br/arquivos/legislacao/conteudo_compartilhado/944/Res_CsU_2010_009.pdf, acesso em 24/03/2014.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A FORMAÇÃO INICIAL E O RETORNO À EDUCAÇÃO BÁSICA

Micaelle Cristina Peixoto Pereira¹, Bruna Batista Silva²

Graduandas do 2º ano de História da Universidade Estadual de Goiás. Bolsistas do subprojeto de História do Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

E-mail: mikaellecrys@gmail.com 1

E-mail: bruna_b.s@hotmail.com 2

PALAVRAS-CHAVES: Desinteresse na sala de aula. Formação Inicial. Desafios da Docência, PIBID.

INTRODUÇÃO:

A investigação procura entender os motivos do contínuo e crescente desinteresse por parte dos alunos pelas aulas de modo geral e pelas aulas de História em particular: as práticas pedagógicas são insuficientes? O desinteresse está ligado ao cansaço ou às diversas distrações como internet, celulares, MSN, whatsapp? Os alunos têm visto a escola como local de socialização ou estão lá por obrigação e obediência aos pais? O que poderia ser feito para aumentar o interesse desses alunos pela disciplina de História?

Com este relato de experiência buscaremos analisar o contexto vivido e os problemas enfrentados pelos alunos do ensino médio, mediante a visão de ex-alunas que retornam à sala de aula, na condição de graduandas da licenciatura em História. Percebendo e buscando discutir as causas da deficiência educacional e o desinteresse por parte dos alunos, e ainda refletir sobre as práticas pedagógicas e metodológicas empregadas em sala de aula e seus respectivos resultados.

A partir desse exercício reflexivo sobre a formação inicial e o retorno à educação básica como bolsistas do PIBID, podemos notar como o amadurecimento provocado por observações de diferentes realidades, se faz necessário e útil dentro do meio acadêmico.

Conclusões antes não claras quando discentes do ensino médio, agora se tornam óbvias e de fácil percepção. Dentre as conclusões observadas, constatamos que muitas vezes a falta de interesse do aluno é o principal fator contra o mesmo, pois apesar de o professor se portar devidamente na tarefa de mediador do conhecimento, a maioria dos alunos não demonstra interesse pela aula e desse modo não há apropriação dos conteúdos ministrados.

Nossa experiência se refere à observação e atuação na disciplina História no Colégio Antensina Santana em Anápolis. Em nossas observações notamos também como tão somente as explicações da professora seriam suficientes para realizar, por exemplo, uma prova bimestral, individual e sem consulta. Acreditamos que existem sempre as exceções e não excluimos o fato de que uma minoria desses alunos realmente sofrer com problemas que causam a falta de interesse, assim como o déficit de atenção (dda) em que o aluno pode até almejar o conhecimento, mas não consegue concentrar-se no assunto tratado, focando em coisas totalmente alheias ao que se está sendo estudado na sala de aula.

MATERIAL E MÉTODO:

A metodologia utilizada no desenvolvimento desta proposta foi a observação participante no ambiente escolar realizando assim um estudo de caso sobre as deficiências na educação básica; as experiências acumuladas durante a estada no ensino médio em contraposição com as experiências que estão sendo vivenciadas na formação inicial no curso de História; pesquisas bibliográficas, leituras de textos sobre formação inicial e continuada e sobre

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

ensino de História; e a sistematização escrita da experiência como bolsistas do PIBID.

RESULTADOS:

Acreditamos que algumas variações nas práticas pedagógicas, e maior incentivo tanto para discentes como para docente seja uma boa resposta. A motivação é uma melhor resposta neste caso, quando os alunos estão motivados eles participam mais, questionam mais, e se interessam mais, quando isso acontece a própria motivação dos alunos gera a motivação do professor, e assim todos desfrutam de um melhor ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO:

Essas percepções realizadas enquanto discentes inseridas em contextos diferentes, na educação básica e na graduação, só foram possíveis por se tratarem de realidades diferentes.

Quando estávamos na posição de alunas do ensino médio muito provavelmente éramos o atual resultado da percepção de agora, com a mesma falta de interesse e responsabilidade, cientes de que aqueles conteúdos de nada acrescentariam em nossas vidas, e que o papel atrair nossa atenção para as aulas deveria ser do professor que se desdobrava para tentar manter o foco e organização da classe.

Finalmente, podemos acrescentar que a experiência como bolsistas do PIBID tem nos possibilitado perceber que os problemas existentes na educação básica são complexos e que é necessário muito empenho e boa vontade por parte das políticas públicas para amenizá-los.

Concluimos, a partir da reflexão que resultou nesse relato de experiência que no contexto da deficiência de aprendizagem encontra-se uma grande diversidade de fatores, tais como: a prática

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

pedagógica que nem sempre utiliza metodologias voltadas para despertar o interesse dos alunos, o fato de muitos deles encontrarem na escola um meio propício para a socialização em detrimento do interesse pela aprendizagem, o estado de cansaço e sonolência por parte dos alunos que trabalham e estudam, etc.

Esses problemas, em nossa opinião, merecem grande destaque e ainda devem ser motivo para longas discussões, pesquisas e políticas públicas, pois todo processo de ensinoaprendizagem deve ser valorizado e não pode deixar que os empecilhos citados acima sejam responsáveis por níveis tão baixos de aprendizagem. Acreditamos que a escola precisa ser repensada e valorizada também como lugar de produção de conhecimento. É nesse sentido que propomos refletir e buscar respostas para os problemas que enfrentamos em um passado recente enquanto estudantes da educação básica e agora, como graduandas do curso de licenciatura e bolsistas do PIBID.

REFERÊNCIAS

SILVA, Cristiani Bereta; ROSSATO, Luciana. **A didática da história e o desafio de ensinar e**

aprender na formação docente inicial. Revista História Hoje, v. 2, nº 3, Florianópolis (SC) 2013.

RIBEIRO, Renilson Rosa; BOLVO Cláudia Regina. **A promoção da educação histórica na escola:**

os desafios da avaliação diagnóstica em História. Revista História Hoje, v. 2, nº4 Mato Grosso

(MT) 2013.

MEDEIROS, Sheila Daniela. **O professor e a motivação para aprendizagem.** Dissertação

em Pedagogia. Campinas: Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, 1990.

A INCLUSÃO SOCIAL POR MEIO DAS TIC: possibilidades

Regina Célia Alves da Cunha 1,

Sarah Rízzia Campos Luíz Miranda 2,

Mirza Seabra Toschi 3

1. Psicóloga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás-UEG, sob orientação do prof. Dr. João Henrique Suanno, PhD. Bolsista do projeto Ciranda Digital da Cidadania. reginayn@hotmail.com;

2. Pedagoga pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, Anápolis. Bolsista do projeto Ciranda Digital da Cidadania. sahrizziaclm@hotmail.com;

3.Coordenadora e orientadora da pesquisa, professora da Universidade Estadual de Goiás e no Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias do Câmpus Ciências Sócio-Econômicas e Humanas de Anápolis.mirzas@brturbo.com.br

Palavras - Chave: Idosos. Inclusão social. Tecnologias da Informação e Comunicação. Projeto Ciranda Digital da cidadania.

INTRODUÇÃO

A expectativa de vida tem aumentado significativamente entre os brasileiros. Segundo a PNAD 2009, 9,1% da população Goiás era de pessoas idosas, idade superior sessenta anos. Foi também divulgado nesta pesquisa que 11,9 % da população de Goiás apresentam baixo letramento, sendo analfabetos funcionais. A visão panorâmica da população de Goiás apresenta então um aumento da terceira idade, os quais as evoluções tecnológicas ocorreram no decorrer de suas vidas, não pertencendo assim aos chamados nativos digitais que, segundo Franco (2013), é um termo que se refere a indivíduos que

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

não só nasceram em um mundo cercado por tecnologia digital, e que também fazem uso de meios digitais como parte integrante de suas vidas.

A sociedade vem se tornando cada vez mais dependente das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e das mídias interativas, aquelas em que o uso da Internet se intensifica como forma de interação. Com a proposta de um mundo digital, as demandas da sociedade contemporânea alteram no sentido social e pessoal, interferindo mudanças estratégicas para uma ampliação nas políticas públicas. A investigação tem como objetivo entender: como o letramento digital pode proporcionar mudanças na vida das pessoas idosas e de baixa escolaridade? Esta problemática é parte de um projeto de pesquisa “Ciranda Digital da Cidadania” coordenado pela Professora Dr. Mirza Seabra Toschi- UEG, que visa o letramento digital de idosos e pessoas de baixo letramento, sendo realizado na cidade de Anápolis, na qual contém vinte praças digitais com acesso gratuito à Internet.

A preocupação e o favorecimento de políticas de inclusão desperta a ideia de uma parte da população que está excluída da sociedade, pelo fato de não estar posicionado nas demandas da sociedade e também pela desigualdade que apresenta no mundo capitalista. E assim infere as diferenças econômicas, políticas e culturais entre os grupos sociais.

É importante observar também que o modelo econômico vigente utiliza-se de vários artifícios para fazer suas vítimas, e nesse contexto, a informatização, é utilizada, genericamente, como fortíssimo meio de exclusão. Desta forma, a inclusão digital torna-se ferramenta, também, de inclusão social. Neste cenário, o computador deve ser visto como um amigo e não somente como um desafio que não será enfrentado. (WEIDEN, 2005)

Um simples fato de interagir ao caixa eletrônico, apesar de estar com a senha, há uma necessidade também em assimilar um raciocínio para operar a máquina. Traduzir uma linguagem digital como “navegar”, “baixar aplicativos”, estar “conectados” a esse mundo, torna-se uma estranheza para os que não são letrados digitalmente. Faz-se importante e prioritário a inclusão digital nas políticas públicas, para imaginar um desenvolvimento igualitário, ou certa independência que desprende e liberta para ações no âmbito pessoal, do trabalho, integração no meio de redes sociais, manutenção das relações, lazer, vida social e tantos outros que envolvem os idosos e pessoas de baixa escolaridade.

MATERIAL E MÉTODO

A pesquisa envolve dados qualitativos que em todas as suas fases, a observação será fator importante, os registros dos acontecimentos em relação aprendizagem, trará subsídios para que acompanhe a evolução do sujeito, as dificuldades enfrentadas e a resposta que o letramento trouxe a cada indivíduo.

Será necessário inspirar confiança, demonstrar comprometimento em ajudá-los nas dificuldades apresentadas. Comporá ainda esta metodologia registro em fotos, preenchimento de protocolos de registro das ocorrências dos encontros.

Os sujeitos da pesquisa são idosos e pessoas com baixa escolaridade que estarão sendo acompanhados por estudantes de graduação oriundas do curso de Pedagogia. Os mestrandos acompanharão as atividades desenvolvidas pelos graduandos.

As atividades que compõe em oficinas, acontecerão em três fases:

Primeira: o **aprender** que compõe o básico (ligar, desligar, conectar, etc.);

Segunda: o **navegar** que fará uso de sites ao qual apresentarem interesse;

Terceira: o **cirandar** fazer busca e navegações sozinhos, com monitores disponíveis.

RESULTADOS

Ao tratar-se de alfabetização, há certa tendência de entender que seria uma simples habilidade de reconhecer símbolos e fazer relações entre as palavras para a leitura e escrita, porém para além dessa importância, deve entender que é primordial a competência em compreender, assimilar, reelaborar e aproximar de um conhecimento que desenvolva ações conscientes. O letramento digital caminha pelo mesmo propósito, desenvolver habilidades no manuseio da máquina ou dispositivo, acessando informações, usando com meio de agregar conhecimentos para um uso inteligente, ou seja um uso consciente e crítico que ajude no desenvolvimento pessoal, social e cultural, no sentido de compreender outras dimensões e referências que estão presentes nos conteúdos virtuais.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que, mais do que conectar equipamentos, conectam-se culturas e contextos diferenciados, ampliando as possibilidades de trocas e de crescimento sociocultural, mas também criando um novo território, aberto e indefinido, sujeito à manipulação de informações, à imposição cultural, à incitação para o consumo e a influências externas. (TEIXEIRA, pg.40,2010)

A amplitude de ferramentas que estão dispostas no ambiente virtual representa, dentre outras dimensões, uma tentativa de ampliação em socializar o indivíduo e uma vasta informação disponível. A essa apropriação do uso da tecnologia, estabelece uma

relação construída ao longo do tempo, despertando diversas reações e sentimentos, pois cada sujeito atribui significados distintos às ações e relações que são devolvidas através da interatividade com este ambiente.

Na tentativa de compreender o comportamento de cada indivíduo e sua relação com a tecnologia, temos que considerar o contexto de múltiplas dimensões que o constitui, como as experiências vivenciadas, as relações sociais, o aspecto econômico, o contexto cultural. “O caminho de uma malha é determinada não pela fonte de informação, mas pelo utilizador que com ela interage” (MARQUES, 1998: 87).

A inclusão digital segundo Silva *et al* (2005) tem como ponto de partida o acesso a informação que está disponível nos meios digitais e como ponto de chegada a compreensão da informação e uma releitura em adquirir novo conhecimento, ampliando para uma melhor uso inteligente do saber. Porém, as tecnologias digitais estão continuamente inseridas no meio social e exigindo que todos tomem conhecimentos por seus usos a fim de agilizar atendimentos e resolução de problemas. Existem pessoas que não possuem condições favoráveis a esses usos, o que as impossibilitam compreender o funcionamento destes sistemas. Situação que atinge os idosos, os quais as evoluções tecnológicas ocorreram no decorrer de suas vidas.

Frente à evolução tecnológica de maneira vertiginosa, na atualidade, os idosos devem se apoderar dos meios tecnológicos para usá-los de modo consciente em prol da construção de uma nova imagem da velhice, tornando-se cidadãos participantes e ativos da sociedade do conhecimento e não somente um espectador passivo que utiliza os recursos gerados por outrem (FRIAS, 2011- p.1607)

Segundo Medeiros (2012), as ferramentas são muitas, tais como computadores pessoais, caixas eletrônicos, telefones celulares e Internet, o que emerge como um revolucionário meio de integração social, no processo de Inclusão Digital. As TIC enriquecem a comunicação e proporcionam acesso a informações e serviços diversos, e em tempo real. Também sendo significativa no grau de independência, interferindo em novos projetos de vida e o bem estar na maturidade.

CONCLUSÃO

A velhice é um dos estágios naturais do ser humano. Saber envelhecer envolve entender e aceitar o processo, envolve manter uma qualidade de vida que inclua uma bem estar em todos os sentidos, principalmente na sociedade de maneira ativa, que o faz pertencer ao grupo, como relata Reis (2011) “Tal população tem despertado para buscar um envelhecimento mais adequado, elaborar seu envelhecer com mais saúde, qualidade de vida e participação ativa na sociedade, tendo seus direitos assegurados pelo Estatuto do Idoso (p.12).”

As limitações influenciam na socialização e acarreta uma exclusão. Quando há uma intervenção que altere a realidade, abre para sentidos mais ativos, cívicos, sociais. O idoso e de baixa escolaridade enfrenta muitas limitações e ao ingressar em um ambiente novo, constitui-se de um grande desafio. Porém proporcionar algo a mais à essas pessoas e enfrentar com elas esse desafio contribui no sentido de entender o mundo tecnológico que o cerca e despertar a interação dentro deste ambiente. Assim importa as respostas positivas para a evolução da humanidade efetivando o bem estar coletivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

FRANCO, Claudio de Paiva. **Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013. 201p. Disponível: <http://claudiofranco.com.br/media/tese-claudiofranco.pdf>

FRIAS, Marcos Antônio da Eira *et al.* **Utilização de ferramentas computacionais por idosos de um Centro de Referência e Cidadania do Idoso**. *Rev. esc. enferm. USP* vol.45 no.spe São Paulo Dec. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342011000700011>>.

MARQUES, R. Os desafios da Sociedade da Informação. Em Conselho Nacional de Educação (ed.), **A Sociedade da Informação na Escola**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1998.

PNAD: **Sobre a condição de saúde dos idosos: indicadores selecionados**
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/indic_sociosaude/2009/com_sobre.pdf

REIS, Adriana Araújo. 2011. **Um novo olhar para a velhice**. Revista Portal de Divulgação, nº 16, nov.

SILVA, Helena, *et al.* **Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania**, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v34n1/a04v34n1>

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **Inclusão digital: novas perspectivas para a informática educativa** / Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. – 152 p.

WEIDEN, FernandaG. **Inclusão Digital: Um problema de gênero na sociedade da informação**. 2005.

Disponível:http://gizmo.rits.org.br/apc-aa-foinclusao/infoinclusao/busca_results.shtml?x=613

A MERITOCRACIA E SUA APLICABILIDADE AO GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS

José Cardoso dos Santos Junior

Graduado em Administração pela UEG – CCSEH

Maria Aparecida de Souza Melo

Professora orientadora e coordenadora do Núcleo
de Estudos e Pesquisas em Administração (Nepad)

Palavras-chave: Meritocracia. Avaliação de Desempenho. Comportamento Organizacional.

Introdução

A gestão de pessoas tem sido preocupação das organizações, em especial nos dias atuais em que os ambientes corporativos se tornaram cada vez menos hierarquizados e mais informais e cooperativos. Abertura, flexibilidade e desenvolvimento humano são temas que se relacionam com as oportunidades estratégicas para o enfrentamento à competição acirrada vivenciada no mercado (COSTA, 2014). O campo de estudo voltado para as questões da prevenção, explicação, entendimento e modificação dos comportamentos das pessoas no ambiente de trabalho é denominado de Comportamento Organizacional (WAGNER; HOLLENBECK, 2012). A visão de futuro das organizações contemporâneas levou-as a adotar estratégias com foco em valorizar os seus colaboradores, gratificando-os a partir dos resultados dos seus desempenhos, por compreenderem o fundamental papel que os recursos humanos carregam no desenvolvimento organizacional (NASCIMENTO; LOPES; ARGIMON, 2005).

Os sistemas de pagamento por desempenho individual são organizados naqueles que se baseiam no mérito e em outros que se baseiam em incentivos. Os planos criados a partir do mérito são mais fáceis de administrar e controlar, pois se encontram atrelados ao desempenho avaliado ao final do exercício fiscal, de forma que aos indivíduos são distribuídos os recursos disponíveis proporcionalmente às avaliações do desempenho aferidas. Há, no entanto, de se considerar os critérios estabelecidos ao se conceber planos baseados no mérito, assim como a redução dos problemas deles advindos que podem ocorrer por meio da adoção dos sistemas por incentivos (WAGNER; HOLLENBECK, 2012).

A avaliação de desempenho no setor público é ferramenta importante, mas ainda há fatores que dificultam a sua implementação, e há a necessidade de que o desempenho seja avaliado em termos “das ações de melhoria previstas nos seus setores com o objetivo da possibilidade de melhoramento ao atendimento do cliente-cidadão” (FERNANDES, 2006, p.6). A meritocracia constitui-se em uma ferramenta utilizada para o aumento dos resultados organizacionais, pois possibilita estabelecer e controlar metas individuais e alinhar os resultados alcançados com o plano estratégico da instituição (BARBOSA, 2014). Este trabalho apresenta uma síntese do estudo realizado com o propósito de revisar a literatura disponível sobre o tema meritocracia e contextualizar a sua aplicabilidade na administração pública do Governo do Estado de Goiás (SANTOS JUNIOR, 2014).

Metodologia

Adotou-se como método a revisão teórica da literatura, o estudo de caso e a pesquisa qualitativa. A revisão da literatura é um conceito amplo que inclui a revisão teórica e a meta-análise, mas, neste caso, optou-se pela revisão teórica da literatura que se constituiu da

apresentação de teorias que objetivam explicar o fenômeno em estudo (COOPER, 1998 *apud* ROESCH, 2005); a pesquisa qualitativa não possui uma estruturação que envolve regras precisas, como a definição de hipóteses e das variáveis de análise (MARCONI; LAKATOS, 2011); e o estudo de caso caracteriza-se como um tipo de pesquisa cujo objeto é a análise detalhada e aprofundada do objeto de estudo em termos de um ambiente, um sujeito ou uma situação em particular (GODOY, 1995).

Realizaram-se levantamentos bibliográficos para revisar a literatura sobre o tema e uma entrevista estruturada com o principal gestor do Programa de Meritocracia do Governo do Estado de Goiás, a partir de um questionário estruturado. Os dados obtidos na entrevista foram submetidos à análise de conteúdo, uma ferramenta utilizada em pesquisa qualitativa que categoriza e organiza as respostas ou informações para possibilitar sua interpretação (ROESCH, 2005; BARDIN, 2006).

Resultados

Descreveu-se o percurso de desenvolvimento dos conceitos da meritocracia e da avaliação de desempenho no contexto mundial e brasileiro, até se chegar à aplicabilidade do modelo meritocrático no Governo de Goiás.

Originária do latim *mereo* que significa obter, merecer, a palavra meritocracia é definida como a forma de atuação baseada no mérito, de maneira que posições hierárquicas e outras recompensas são conquistadas pelos colaboradores que atingem resultados esperados por meio do trabalho diário com competência de liderança, técnicas e estratégias estabelecidas previamente pelas organizações (REVISTA EXAME, 2013). Trata-se de um tema de interesse de várias culturas por décadas, com destaque para os últimos 50 anos que, a partir da Revolução Industrial, surgiu com

uma nova ideologia na qual o valor se deslocou para o indivíduo e o mérito seria conquistado por seus próprios esforços, em substituição àqueles herdados pela família (PARSONS, 1971 *apud* CHAVES, 2012). No contexto brasileiro, o tema se revela complexo e aponta para a necessidade de se encontrar um sistema de avaliação ideal e uma metodologia que neutralize ou controle, pelo menos, os problemas surgidos quando da sua implementação na prática (BARBOSA, 1996). Em síntese, a meritocracia enquanto sistema de valores baseia-se na rejeição de privilégios hereditários; na igualdade jurídica; na pressuposição de que o talento é aleatoriamente distribuído entre as pessoas; nas diferenças pessoais inatas; na competição dos indivíduos entre si; na comparação relativa dos resultados individuais; numa perspectiva concomitante da avaliação do desempenho; na responsabilidade do indivíduo pelos seus próprios resultados; e na recompensa atribuída aos melhores (BARBOSA, 2003).

No Governo do Estado de Goiás, o Processo Meritocrático foi instituído no âmbito da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo Estadual, através do Decreto nº 7.291, de 11 de abril de 2011. Instituiu-se, assim, a seleção por capacitação e mérito para provimento do cargo em comissão de gerente (GOIÁS, 2011). Implantado em etapas, tem adotado procedimentos metodológicos que foram se aperfeiçoando nos seis processos seletivos realizados para o acesso aos cargos de gerentes (GOIÁS, 2014).

Os resultados da entrevista com o principal gestor do Programa foram transformados em categorias, a partir das questões formuladas, e em subcategorias os conteúdos das respostas obtidas, o que resultou em nove categorias de análise e suas correspondentes subcategorias. Destaca-se neste trabalho a questão que obteve o maior número informações para serem

sistematizadas e que levou o desdobramento da categoria em seis outras categorias. Trata-se da questão que abordou as dificuldades encontradas no processo de avaliação de desempenho em termos de comparação dos desempenhos esperados com os resultados alcançados. Em síntese, pode-se observar que o modelo de avaliação implementado tem possibilitado a permanência dos gerentes no cargo; que há modelos mais atualizados de avaliação, mas que o implementado tem atendido às necessidades atuais do processo; que os gestores avaliadores têm dificuldades em seus processos avaliativos, mas que tem sido tomadas medidas para a sua superação; que há iniciativas em termos de utilização dos resultados da avaliação para a identificação de oportunidades de capacitação e para o estabelecimento de remuneração com base em resultados dos desempenhos avaliados; que avanços em termos da avaliação já são identificados com a avaliação das condições estruturais do trabalho pelos gerentes meritocráticos; e que dentre os motivos das exonerações dos gerentes investidos no cargo pelo processo meritocrático encontram-se a inaptidão do gerente na função, a pouca experiência no cargo, as dificuldade de relacionamento e o não desenvolvimento de competências em relacionamentos interpessoais.

Conclusões

O fato de a meritocracia basear-se na seleção e premiação dos melhores por meio da avaliação dos desempenhos individuais, ela gera desigualdades funcionais que se tornam historicamente sociais (BARBOSA, 2003). No entanto, o entrevistado discorda que o processo no Governo de Goiás tenha gerado desigualdade internas e enfatiza que a meritocracia proporcionou igualdade de oportunidades para todos que desejam ascender aos cargos hierárquicos do Governo Estadual através dos seus méritos. A

meritocracia no serviço público encontra-se em processo ainda embrionário, já que do outro lado da moeda encontram-se os interesses que historicamente corroboram para a não progressão desta metodologia de gestão dos recursos humanos, como os cargos de confiança, os privilégios corporativos ou as promoções por antiguidade.

Referências

BARBOSA, Livia. Igualdade e Meritocracia: A ética do desempenho nas sociedades modernas. 4ª edição. Rio de Janeiro: editora FGV, 2003.

BARBOSA, Livia. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil. Revista de Saúde Pública, ano 47, v.120, n.3, set-dez 1996.

BARBOSA, Livia. Meritocracia e Sociedade Brasileira. RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v.54, n.1, p. 80-85, jan./fev. 2014.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução de L. de A. Rego; A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

CHAVES, Neuza. Meritocracia: Revelando as melhores pessoas ou o melhor das pessoas?: Um estudo de caso em uma empresa brasileira. Dissertação (Mestrado) – Fundação Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2012.

COSTA, Silvia Generali. Comportamento Organizacional: cultura e casos brasileiros. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

FERNANDES, Antônio Edimir Frota. A cultura de desempenho funcional: o desafio da avaliação na administração pública. Revista Científica Symposium, Lavras, v. 4, n. 2, p. 6-12, 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. DECRETO Nº 7.291, DE 11 DE ABRIL DE 2011. Institui, no âmbito da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo Estadual, o processo de seleção por capacitação e mérito para o cargo em comissão de gerente e dá outras providências. Diário Oficial de 11/04/2011. Supl.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento. Superintendência da Escola de Governo. Resumo dos processos de seleção de gerentes por capacitação e mérito. Disponibilizado em meio impresso e eletrônico em 22 ago. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia Científica. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

NASCIMENTO, Roberta F. L.; LOPES, Regina M. F.; ARGIMON. Irani L. Avaliação de desempenho nas organizações. Psicologia.com.pt – O portal dos psicólogos. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0241.pdf>. Acesso em 30 nov. 2014.

REVISTA EXAME. Carreiras em gerações – o que é meritocracia? Disponível em < <http://exame.abril.com.br/rede-de-blogs/carreira-em-geracoes/2013/02/18/o-que-e-meritocracia/>, acesso em 29/08/2014.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. Projetos de estágio e de pesquisa em administração. Grace Vieira Becker e Maria Ivone de Mello (Col.). 3ª edição. São Paulo: editora Atlas, 2005.

SANTOS JUNIOR, José Cardoso. Meritocracia: conceitos e aplicação no contexto do serviço público do governo do Estado de Goiás.

Monografia (graduação). Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2014.

WAGNER, JOHN A.; HOLLENBECK, JOHN R. Comportamento Organizacional: criando vantagem competitiva. São Paulo, 3ª edição, ed. Saraiva, 2012.

A MULHER BRASILEIRA E A DESIGUALDADE DE GÊNERO⁵

Jael Flávia de Paiva Araújo,

Discente do 4º ano de História da Universidade Estadual de Goiás (UEG/CCSEH), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq),

jaelfpa@hotmail.com;

Poliene Soares dos Santos Bicalho

Doutora pela Universidade de Brasília (UnB) e docente do curso de História e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado, da Universidade Estadual de Goiás (UEG/CCSEH). Atualmente realiza Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social-UnB (PPGAS-UnB).

poliene.soares@hotmail.com.

Resumo: A invisibilidade da mulher na História é alvo de reflexões na atualidade, visto que, por muito tempo, a sua figura foi ocultada dos discursos acadêmicos, não sendo considerada como ser social que possui e produz a história da humanidade da mesma forma que o homem. A identificação da mulher como objeto da história ocorreu lentamente e por meio de iniciativas de historiadoras como Michelle Perrot, na década de 1970. No Brasil, muitos foram aqueles, que desde então, se disponibilizaram a escrever a história das mulheres e dos campos a elas associadas, como a História da Infância e a História da Família. Este trabalho buscou traçar a forma

⁵ Resumo expandido do primeiro capítulo do trabalho de conclusão de curso em andamento intitulado: *O Discurso Sobre a Mulher e a Voz da Mulher na Imprensa Goiana*, orientado pela prof. Dr^a. Poliene Soares dos Santos Bicalho.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

como a mulher brasileira foi tratada durante diferentes períodos históricos.

Palavras Chaves: Histórias das Mulheres; História e Imprensa; feminino em Goiás.

Introdução

A História das Mulheres é um campo de estudo pouco aprofundado, já que, por muito tempo, as mulheres foram tratadas apenas como figurantes pela história, jamais sendo tomadas como sujeitos detentores de uma identidade própria e, da mesma forma, tão importante para a humanidade como os homens. Por isso, faz-se importante o debruçar-se sobre os estudos da história de gênero. Segundo Scott, “‘Gênero’ é, (...) uma categoria social imposta sobre o corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens” (1995, p. 14).

Perrot (2013) aponta a invisibilidade e o silenciamento das mulheres na história e na historiografia. Segundo a autora, ao iniciar um dos primeiros grupos de estudos sobre o tema em 1973, juntamente com Pauline Schmitt e Fabienne Bock, não sabia como e onde pesquisar e com quais métodos. Foi preciso criar e aprofundar, gerando discussões e quebrando paradigmas que serviram de experiências para novos estudiosos. A História das Mulheres possui estreita ligação com os movimentos feministas que ajudaram a romper, em vários âmbitos, a desigualdade de gênero, abrindo espaços para as mulheres no mercado de trabalho e dentro do próprio lar. O Brasil acompanhou estas transformações, mas valorizando as suas peculiaridades.

Objetivo(s):

Esta pesquisa tem como principal objetivo pensar a mulher além das relações de gênero, mas como condição humana, submetida ao contexto histórico no qual está integrada. Neste sentido, este trabalho visa fazer uma revisão da situação histórica da mulher brasileira para, posteriormente, conhecer vida da mulher goiana. O caminho escolhido para entender esta relação é a análise de textos publicados em revistas e jornais que, direta ou indiretamente, faz referência às mulheres, ou ainda aqueles que possuem colaboradores do gênero feminino. Nesta análise se faz necessário entender o que se entende como feminino e em que situações há uma imposição do que é considerado “próprio das mulheres”.

Metodologia

Segundo Rachel Soheit (1997), a história das mulheres foi impulsionada pelo movimento feminista, principalmente o estadunidense, a partir da década de 1960. Professores de universidades, em várias partes do mundo, aderiram aos ideais feministas. Na França começou a ser criada, a partir de 1973, a primeira revista destinada ao estudo de gênero, *Penélope. Cahiers pour l'histoire des femmes*; e, em seguida, houve um grande aumento nos níveis de trabalhos acadêmicos voltados para a temática, tornando um campo de pesquisa respeitável. Na Inglaterra os historiadores de gênero se encontravam nos *History Workshop* e nos Estados Unidos foi criado o *Women's Studies*, surgindo a *Signs* e a *Feminist Studies*.

Diante da origem de uma história das mulheres, na década de 1960, em que a mulher ainda era considerada uma mera vítima social, e o seu avanço rápido em 1970, com a historiadora Joan Scott há uma mudança de perspectiva em relação às mulheres, as quais se tornavam cada vez mais rebeldes e revolucionárias. Neste momento, a história das mulheres se tornou um campo da história

social impossível de ser dissociado do movimento feminista. No seio do movimento feminista, o principal problema foi definir quem é a mulher. Por causa disso, a postura inicial do movimento feminista, o qual acreditava em uma identidade única da mulher, foi fragmentado, dando lugar à existência de múltiplas identidades. Diante das mudanças na atenção que se dá à questão da mulher e pelo avanço da própria historiografia, Soihet chama a atenção: “Não mais apenas focalizam-se as mulheres no exercício do trabalho, da política, no terreno da educação, ou dos direitos civis, mas também se introduzem novos temas na análise, como a família, a maternidade, os gestos, os sentimentos, a sexualidade e o corpo, entre outros” (1997, p. 218).

Resultados e discussões

A sociedade brasileira, em sua origem patriarcal, impôs a mulher um lugar social restrito, ou seja, a mulher deveria se comportar como damas, mas vivendo dentro de seus lares e saindo apenas para ir às igrejas para acompanhar as missas e novenas. A origem da dominação masculina no Brasil é extremamente forte, principalmente no que se refere à relação patriarcal criada entre as senzalas e as casas grandes, apresentadas na principal obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* (2003) e também em *Modos de Homens & Modas de Mulheres* (2009), em que Freyre aprofunda a discussão sobre a relação de gênero na formação do modo de ser do brasileiro. Mas esta relação é mais antiga. Entre os povos indígenas brasileiros encontram-se vestígios desta relação, como é narrado por Varnhagen, o Heródoto brasileiro, a seguir: “(...) A sorte da mulher era julgada tão inferior à do homem que muitas mães afogavam as filhas ao nascer” (*apud* ODÁLIA, 1979, p. 41). As mulheres indígenas sofreram não apenas pelo fato de ser nativa brasileira, e ser vista como um ser exótico pelo conquistador

branco, mas também pela sua condição de gênero. As mulheres indígenas eram escravizadas pelo homem branco porque este acreditava ser um favor a ambos. A eles por se satisfazerem sexualmente, e a elas por estarem libertas de seus maridos. Esse ato cruel era o desfecho de várias causas de estupros e de perda de identidade do indígena, assim como o desaparecimento de algumas etnias.

Durante o Império, a criação simplória era imposta à mulher branca, principalmente se fosse da elite, sua preocupação fundamental deveria ser voltada para arranjar um bom casamento, de preferência com um médico, um advogado, um proprietário de terras ou um engenheiro. Por muito tempo, a formação intelectual para mulheres era mal vista, pois “pensar intelectualmente” era considerado uma característica masculina, assim como trabalhar fora, discutir política etc. A educação no Brasil mudará lentamente, assim, em 1827 foi permitido às mulheres frequentar escolas, e em 1879 as universidades. Por sua vez, apesar desses direitos assegurados constitucionalmente, as mulheres bem educadas serviam como adornos aos seus maridos, como é exemplificado em 1881 durante a abertura dos cursos para mulheres do Liceu de Artes e Ofícios: “para que a filha seja obediente, a esposa fiel, a mulher exemplar, cumpre desenvolver a sua inteligência pela instrução e formar seu espírito na educação” (POLYANTHEIA *apud* MORAES, 2003, p. 498).

Este ambiente que se abria lentamente para a mulher foi propenso para que figuras femininas ilustres se revelassem nas artes das letras, como Nísia Floresta (1810 – 1885), Ana Eurídice Eufrosina de Barandas (1806 – S/D), Maria Josefa Barreto (1775 – 1837), Delfina Benigna da Cunha (1791 – 1857) e Maria Amália Vaz de Carvalho (1847 – 1921). Todas estas mulheres publicaram em períodos

difíceis para uma mulher se apresentar como escritora, e se tornaram vozes importantes para a emancipação da mulher no Brasil.

Já na década de 1930, Bertha Lutz contribui para que a luta de muitas mulheres trabalhadoras alcance, aos poucos, os direitos constitucionais. Em 1934 o estatuto da mulher destinava 10% da renda familiar como recompensa para as mulheres casadas que passavam os dias cuidando dos afazeres domésticos. Em 1960, os casamentos ilegítimos, mas consumados pela igreja, ganharam legitimidade oficial; e em 1977 a lei do divórcio entrou em rigor, criando responsabilidades ao pai e marido na educação das crianças, e dando o aparato necessário a mulher. Na Constituição de 1988 as mulheres ganham *status* de igualdade em relação ao homem; mas, mesmo assim, os homens ainda recebem salários maiores que o delas e, até a criação da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06), que coíbe casos de violência contra a mulher, os casos de violências motivados por causa da diferença de gênero eram ainda mais alarmantes.

Considerações finais

Perrot (2013) chama a atenção para a diferença entre a História das Mulheres e as mulheres na História. Durante muito tempo as mulheres na História foram menos vistas do que os homens e, quando observadas, o era sempre por um olhar depreciativo que realçava o sexo como inferior. A sua presença, geralmente, era acompanhada por atos considerados indecentes e inapropriados para uma mulher da sociedade, salvo raras exceções. A revisão bibliográfica foi realizada tendo como base autores como Soihet (2013; 1997), Engel (2004; 2013), Moraes (2003), Telles (2013), e outros, que analisaram a situação da mulher em vários períodos da história do Brasil. Também foi utilizado como referenciais teóricos

obras clássicas de historiadores consagrados da historiografia brasileira, como *Casa Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* (2003) e *História* (1979), de Varnhagen. Com isso, é possível observar como as mulheres foram retratadas na historiografia, antes de sua história ter sido criada e suas lutas pelo reconhecimento.

Este estudo auxilia para que se possa reconhecer, de fato, as mulheres brasileiras e o seu papel na história e na historiografia, com todas as suas singularidades e pluralidades. A partir deste conhecimento, posteriormente, pretende-se compreender como a mulher goiana é compreendida na imprensa do estado de Goiás. A relação de desigualdade de gênero será analisada a partir dos pontos de vista dos jornalistas da Revista Oeste, da Informação Goyana e da Matutina Meiapontense, à luz do pensamento de Mill (2006) e Boudie (2014).

Referências:

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 2 ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014. (172 p.)

ENGEL, Magali. **Meretrizes e doutores: saber médico e prostituição no Rio de Janeiro (1840-1890)**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Psiquiatria e Feminilidade**. In.: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10 ed., 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Apresentação de Fernando Henrique Cardoso. 48 edição revisada. São Paulo: Global, 2003. (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil; 1).

_____. **Modos de homem & modas de mulher**. 2 ed. rev. São Paulo: Global, 2009.

MILL, John Stuart. **A Sujeição das Mulheres**. São Paulo: Editora Escala, 2006.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Cidadania no Feminino. In.: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da Cidadania**. 2 edição. São Paulo: Contexto, 2003. (p. 495 - 515)

ODÁLIA, Nilo. “Varnhagen – história”. In. **Coleção Grandes Cientistas Sociais (09)**. SP: Ática, 1979. Seleção de textos de Varnhagen, p. 35 – 117.

PERROT, Michelle. **Minha História das mulheres**. 2 ed., 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SCOTT, Joan Wallach. “**Gênero: uma categoria útil de análise histórica**”. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SOIHET, Rachel. **Feminismo e antifeminismos**: mulheres e suas lutas pela conquista da cidadania plena. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

_____. História das Mulheres. In.: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**: Ensaios de teoria e metodologia. 5 edição. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda., 1997.

TELLES, Norma. Escritoras, Escritas, Escrituras. In.: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10 ed., 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

A PESQUISA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Tatiane Custódio da Silva BATISTA⁶ 1,

Nilma Fernandes do Amaral SANTOS 2,

1 Pedagogia, Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas,
Anápolis (GO);

2 Docente do Curso de Pedagogia, Câmpus de Ciências Sócio-
Econômicas e Humanas, Anápolis (GO).

PALAVRAS - CHAVE: Pergunta. Pesquisa. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A experiência apresentada se dá como resultado do estágio supervisionado em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Após algumas aulas de observação, foi proposto um projeto de intervenção a ser realizado na escola – na turma de quinto ano, sugerindo um trabalho com pesquisa. Tal tema foi escolhido por observarmos que na sala as crianças não perguntavam e por vezes não se interessavam em saber mais a respeito daquilo que estava sendo estudado. De tais fatos surgiram questionamentos como: Por que as crianças ao chegarem na escola e ao participarem das aulas não sentem a necessidade e por vezes não tem liberdade de perguntar? Como a pesquisa e a pergunta podem auxiliar na formação da criança? O que nos instigou a esse trabalho com situações e temas de pesquisas com as crianças.

⁶ Bolsista do Projeto Ciranda Digital da Cidadania como Mestranda do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – UEG - Anápolis (GO).

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE
Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Jiménez-Aleixandre *et al* (2000), apud (Souza, 2012) apontam que os alunos entendem, devido ao modo como sua experiência escolar foi construída, que eles devem fazer o que os professores querem. E em uma cultura com grande ênfase para a resolução de exercícios e com poucos problemas os alunos tendem apenas a aplicar técnicas relativas ao conteúdo do referido momento. E essa cultura escolar penetrada na formação do aluno desde o início faz com que ele pare de perguntar, causando a desestímulo da pergunta na sala de aula.

Neste sentido, o tema trabalhado foi escolhido ao conversarmos com a professora orientadora de estágio e esta nos salienta que o projeto de intervenção de cada turma era pensado a partir de indagações e questionamentos que iam surgindo na turma no período de observação. No momento em que as estagiárias buscavam identificar essas indagações por parte dos alunos foi percebido que estes somente seguiam o que a professora regente da sala falava, eles não questionavam e não perguntavam, até mesmo ao fazer uma atividade, faziam como sabiam e depois corrigiam suas tarefas a partir da correção que a professora fazia, se esta errasse, todos faziam errado no caderno também, essas observações foram questões que então começaram a inquietar a dupla de estagiárias que por indicação da professora de estágio perceberam a necessidade da pergunta e da pesquisa na formação das crianças.

Com este trabalho objetivou-se que os alunos percebessem a importância da pergunta e da pesquisa para a construção e descobertas de conhecimentos novos e já existentes.

Assim, o presente trabalho busca então apresentar o trabalho realizado na escola, no período de setembro a novembro de 2014,

com o projeto de intervenção e as aulas de regências realizadas na turma.

Além do projeto desenvolvido com a turma tivemos nove aulas de regência, nas quais trabalhamos temas e conteúdos propostos pela matriz curricular para aquela série proposta pela Secretaria de Educação de Anápolis com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Buscou-se em todas as aulas de regência continuar demonstrando a importância da pergunta, da participação e da pesquisa para o momento de aprendizagem, com atividades de leitura de matérias sobre o assunto. Foram realizadas aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, sempre relacionando os conteúdos a pesquisa e produção textual.

Para a objetivação da proposta foi pensado em um caminho a ser seguido, que poderá ser entendido no ponto a seguir, no qual apresentamos a metodologia do projeto.

O CAMINHO PENSADO

A partir dos pressupostos do método dialético, que nos possibilita uma apreensão da realidade na qual a temática da pesquisa se insere, a metodologia de pesquisa utilizada para este estudo foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa ação.

A pesquisa bibliográfica nos levou a encontrar o suporte teórico já produzido, para uma melhor compreensão empírica das contribuições do tema no Ensino Fundamental.

A escolha da pesquisa ação se justifica pelo fato de nos possibilitar, de acordo com o diagnóstico, estabelecer algumas intervenções no espaço da sala de aula escolhida para a concretização do projeto.

A pesquisa ação foi realizada em uma sala do Ensino Fundamental, em uma Escola municipal da rede pública da cidade de Anápolis.

Para a execução da pesquisa contamos com a colaboração tanto da professora quanto dos alunos: com a professora fez-se o presente trabalho de intervenção possibilitando aos alunos um contato com o tema desenvolvido; os alunos tiveram uma participação direta na execução das atividades propostas.

Diante do proposto, foram utilizados diversos materiais e procedimentos nas aulas, como computadores, revistas, livros, enciclopédias, etc. (para pesquisa e/ou consulta), utilização de data show e materiais que condiziam como o tema e pesquisa do dia, como vários tipos de relógio, de celulares, imagens de diferentes computadores, canetas entre outros.

Assim, poderemos observar algumas ações desenvolvidas no projeto a partir do próximo ponto que abrange algumas direções tomadas e orientadas pelo desenrolar da pesquisa e da proposta.

O PROJETO – AS AÇÕES

No início do projeto iniciamos uma conversa sobre a importância de estudar e de buscar novos conhecimentos e não ficar “só” com o que a escola ensina. Introduzindo assim que existem diversos meios de buscar novos conhecimentos e que eles devem ter a curiosidade de ir atrás, pois o que a escola ensina é muito importante e que eles tem que aprender, mas que eles podem descobrir muito mais quando eles têm o interesse de buscar, de investigar, de procurar e estudar sobre o que eles quiserem.

Para a introdução da temática do projeto e para a participação dos alunos contamos uma história de alguns meninos que foram buscar a descoberta de algo que eles não sabiam de onde veio. No fim da história os personagens passavam a responsabilidade para os alunos, pois dizia: “Agora é com vocês! O que vocês querem

saber?”. Foi perguntado aos alunos o que eles queriam saber, o que gostariam de aprender.

Souza (2012) defende um ambiente escolar em que perguntas são bem vindas compreendendo que as mesmas ajudam como maneira de buscar novos conhecimentos, como forma de estabelecer novas relações e como forma de um engajamento mais questionador relativo ao mundo em que vive. O ambiente da sala de aula é um espaço de construção coletiva na qual os significados são estabelecidos. E é neste processo de significação que o professor em sua ação discursiva pode auxiliar e modificar o curso de aprendizagem dos alunos, através das perguntas na sala de aula.

A partir de pergunta do que os alunos gostariam de estudar, foram surgindo temas para as etapas do projeto, que são: como surgiu o lápis? Como surgiu o computador? Como surgiu a borracha? Como surgiu o celular? Como surgiram os aparelhos dentários? Como surgiu o relógio? Alguns outros assuntos surgiram, mas foram ligados a esses, assim juntamente com os alunos fizemos esse recorte.

Percebemos neste momento que as perguntas giram em torno de um eixo central que são as tecnologias fazendo com que vejamos o quanto essas tecnologias vêm influenciando a vida das pessoas e principalmente de crianças e adolescentes.

Se podemos estar certos de alguma coisa a respeito do futuro é que a influência da tecnologia digital continuará a crescer e a modificar grandemente os modos como nos expressamos, nos comunicamos, ensinamos e aprendemos, os modos como percebemos, como pensamos e interagimos no mundo (SANTAELLA, 2007, p.128).

Após essa primeira aula, as temáticas escolhidas foram trabalhadas aula por aula, sempre com diversos materiais de apoio e pesquisa para os alunos, considerando também a diversidade de atividades e a exploração de diversos ambientes da escola, sala de aula, pátio, laboratório de informática, biblioteca, etc.

A culminância do projeto se deu em conjunto com as demais turmas da escola, momento no qual estas se reuniram no pátio da escola e puderam apresentar e mostrar o que conheceram, aprenderam e descobriram. Com a apresentação dos resultados do projeto realizado pelos próprios alunos, entendendo necessidade da expressão e participação dos alunos no processo e nos resultados do trabalho realizado.

O compartilhamento das experiências e aprendizado se deu por meio de um livreto no qual escreveram sobre seus conhecimentos e descobertas de histórias do mundo e/ou descobertas feitas pelos alunos apresentando conhecimentos construídos e/ou adquiridos pelos alunos por meio de instrumentos e da intervenção das estagiárias.

A partir do que foi vivenciado, penso que não podemos pensar em conclusão, mas sim em algumas percepções e experiências marcantes para nossa formação e atuação como professores do Ensino Fundamental.

PERCEPÇÕES COM O TRABALHO

Em resumo, a execução do projeto teve principalmente três momentos, o primeiro foi o de motivação, quando contamos uma história (escrita por nós) para os alunos, servindo como uma introdução ao trabalho que eles executariam no decorrer do projeto. Este momento inicial foi marcado também pela escolha dos alunos dos temas que iriam ser pesquisados por eles durante o

projeto. Nas aulas seguintes foram realizadas as pesquisas pelos alunos sobre os diversos temas escolhidos por eles, utilizando como recursos de pesquisa o computador, a enciclopédia (barça), livros, vídeos e diversas revistas. A produção dos alunos durante os dias de pesquisa resultou ao final do projeto em um livro, contendo um texto de cada aluno. O último encontro foi o encerramento e término do projeto com uma exposição dos trabalhos no pátio da escola para que todos pudessem ver o quanto é importante o ato de perguntar e pesquisar na formação de cidadãos críticos.

De acordo com Souza (2012) o ato de perguntar é uma forma de engajamento político e uma forma de se tornar um cidadão crítico capaz de estabelecer novas formas de conduta durante a vida. Nesse sentido o ato de pesquisar para Xavier, Brito e Casimiro (2009) é entendido como o ato de procurar respostas as indagações ou informações de forma a produzir um novo conhecimento. Sendo assim os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) definem como objetivos a serem alcançados pelos alunos que eles sejam capazes de se posicionar de maneira crítica e de questionar a realidade. E por meio da pesquisa na educação esses objetivos podem ser alcançados com mais facilidade e de forma mais relevante.

Percebe-se então que as crianças se envolveram com as estagiárias e entre si nestes momentos de perguntas e pesquisa, sendo uma experiência proveitosa para ambos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em 10 de julho de 2014.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE
Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

SANTAELLA, Lucia. Pós Humano – *Por Que?*. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/74/09-luciasantaella.pdf> Revista USP, São Paulo, n.74, p. 126-137, junho/agosto 2007. Acesso em: 25 de agosto de 2014 São Paulo; Libertad, 2000.

SOUZA, Vitor Fabricio Machado. A importância da pergunta na promoção da alfabetização científica dos alunos em aulas investigativas de física. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-20042012-145959/pt-br.php>> Acesso em: 08 de julho de 2014.

XAVIER, Glayci Kelli Reis da Silva; BRITO, Aline Pinto de; CASIMIRO, Keilla da Fonseca. A pesquisa no ensino fundamental: fonte para construção de conhecimento. 2009. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0225.html>> Acesso em: 08 de julho de 2014.

A PROFISSIONALIZAÇÃO DESPROFISSIONALIZADA DO PROFESSOR

Eliane Gonçalves Costa Anderi- docente da UEG Anápolis e doutoranda da PUC/Goiás bolsistas FAPEG egcanderi@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar o processo de profissionalização docente tão reclamado pelas atuais políticas educacionais. Para a realização dessa análise buscou-se inicialmente compreender o que distingue uma profissão de uma ocupação do ponto de vista da sociologia das profissões, em seguida busca-se compreender, a partir do surgimento da escola e da institucionalização do trabalho do professor os elementos que levaram a esta institucionalização e como que isto se evolui ao longo do tempo até os dias atuais. Para subsidiar a análise apoiou-se na história da educação, na sociologia das profissões e na análise de alguns documentos que orientam as políticas educacionais de formação de professor pautadas nas orientações dos organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO, OCDE), identificando os quais fatores contribuíram com o processo e as motivações das atuais políticas educacionais ao colocar tanta ênfase sob a profissionalização do trabalho do professor. O trabalho foi construído a partir do estudo de alguns artigos publicados em periódicos, em livros bem como análise de documentos legais. Identifica-se nesse estudo a grande influencia de determinações econômicas sobre a organização da carreira docente e o quanto esse processo é marcado por antagonismos, avanços, recuos e lutas.

PALAVRAS - CHAVE: Profissionalização docente. Desprofissionalização. Formação docente.

Com este trabalho pretendeu-se compreender o significado das demandas por profissionalização do trabalho do professor em um contexto de reestruturação produtiva do capital. Nessa tentativa

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

buscou-se compreender qual foi o movimento histórico que conduziu a esse processo, pois nos deparamos com questões que do ponto de vista da sociologia das profissões entende que o trabalho do professor preenche alguns requisitos que torna uma ocupação como sendo uma profissão e por outro lado evidencia-se alguns elementos que a reduz a semiprofissão além da existência de uma política educacional de indução na direção de uma “profissionalização desprofissionalizada”.

Para Ball apud Shiroma (2004) está em curso um processo de mudança no significado do ser professor, nas suas capacidades e nos seus atributos. E isto constituiria em um novo conjunto regulador que pretende transformar os professores em sujeitos empresariais. Como a profissionalização não é um processo endógeno e sua história está vinculada ao lugar que os membros ocupam nas relações de produção e o papel social que desempenham os professores não vão somente responder as necessidades sociais, mas também cria-las.

Durante muito tempo segundo Nóvoa (1995), a atividade do professor tinha como referência o modelo de professor como aquele que exercia uma função social transcendente, um verdadeiro modelo moral e político, não apenas porque era tomado como um cidadão exemplar, mas também porque era visto como um sacerdote ao serviço do saber. A sua vida confundia-se com a sua missão. Ser professor era a manifestação de uma vocação ou missão transcendente, não exercício de uma profissão.

Essa forma de enxergar o trabalho do professor se deve ao fato de que as atividades educacionais estavam sob a responsabilidade da igreja, pois as primeiras escolas funcionavam dentro das igrejas ou nos conventos e os professores eram membros do clero. Segundo Kreutz apud Hypolito (1997) as pessoas convocadas para assumirem

a função de professor “deveriam fazer previamente uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da igreja.” (p.19), ou seja, mesmo os leigos assumindo a tarefa de ensinar, o modelo de professor que estava presente conservava o mesmo que era prescrito e praticado pela igreja.

Já no século XVIII, sob a influência da Revolução Francesa a escola passa por um processo de estatização, que segundo Nóvoa (1995) consistia na substituição de um corpo de professores religiosos, que estava sob o controle da igreja por um corpo de professores laicos, sob o controle do estado, sem ter havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo ao modelo do padre.

Ao longo do século XVIII e XIX os professores configuraram um corpo de conhecimentos que foi exigindo, progressivamente, mais dedicação do professor à atividade docente e o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a criação de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares fez com que a atividade do professor se tornasse mais complexa exigindo mais tempo de dedicação ao exercício da atividade o que exigiu que fosse exercida em tempo integral, passou a ser a atividade principal de trabalho e não mais secundária como em outros momentos. Desta feita o ingresso na docência se daria por meio de uma licença que seria concedida pelo Estado, como o que ocorre na Europa no final do século XVIII onde não era permitido ensinar sem uma licença, conforme afirma Nóvoa, 1995.

Mas, esse processo segundo Ludke e Boing (2004) não foi capaz de construir um código deontológico para a profissão a exemplo de outras, pois para Nóvoa apud Ludke e Boing (2004) ao estatizar a profissão houve uma imposição de instituições que mediarão à

regulamentação da atividade provocando sua funcionarização, incidindo assim, sobre a autonomia do professor colocando em dúvida a existência de uma profissionalização, pois tomando como exemplo outros profissionais liberais essa regulação é feita pelos pares e não por pessoas fora da profissão, que, no caso dos professores, a regulação veio de fora da profissão.

Isto configura como um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que se reconhece que o trabalho do professor exige um corpo de saberes e técnicas e um conjunto de normas e valores específicos regulando a atividade, por outro lado o exercício profissional é concedido e regulado pelo Estado. Isto se deve ao fato de se reconhecer que a prática docente é impregnada de intencionalidade política.

A partir da imposição da escola como instrumento privilegiado de estratificação social — os professores situam-se no espaço contraditório do entrecruzamento de interesses e aspirações socioeconômicas. São funcionários do Estado e, como tal, agentes da reprodução da ordem social dominante, mas personificam igualmente a esperança de mobilidade social de diferentes camadas da população. (CATANI, 2006, p.587)

Na transição do feudalismo para o capitalismo, os conceitos de democracia, autonomia, descentralização, participação, de cidadania e direitos sociais encarnaram o significado do processo revolucionário burguês que defendia uma concepção de escola para todos e, posteriormente, considerando a necessidade histórica da burguesia de se conservar no poder para viabilizar a reprodução do capital, essas bandeiras permaneceram no discurso, orientando a luta por direitos, numa fase de contestação e aliança da classe proletária que nascia, e que fora aliada da burguesia na luta contra

o antigo regime. E a universalização da escola pública, laica, gratuita para todos se coloca como um desafio para a sociedade.

No Brasil, no entanto a educação escolar, no final do século XIX e início do século XX, se encontravam, ainda, muito indefinida em termos de um sistema educacional, pois a desestruturação do sistema escolar no período jesuítico e que depois substituído pelas aulas régias sofreria alguma alteração com a vinda da família real para o Brasil, o que nos fez chegar ao século XX sem uma estrutura educacional capaz de atender as demandas daquele momento.

Mesmo assim esse momento ficou sendo muito importante para a educação brasileira, pois o Estado começa a se colocar como o organizador e o controlador do sistema. Apesar de já existir algumas funções burocrático-administrativas. O que demonstra que a grande preocupação era com o controle da atividade docente. “Como controlar trabalhadores tão dispersos em cadeiras de instrução isoladas, funcionando em sacristias, depósitos, ranchos e, sobretudo na casa do próprio professor?” (ARROYO apud HYPOLITO, 1997, p.31).

Em 1920 o Distrito Federal (Rio de Janeiro) realiza uma reforma e que foi seguida por outros estados brasileiros, nela se processava aspectos importantes de uma organização escolar. A criação do grupo escolar em que reúne classes, de professores, em um mesmo local, orientando-se, segundo Novaes apud Hypolito (1997), no modelo fabril em que o trabalho do professor estaria sendo concebida como a do artesão reunido em uma manufatura.

É indiscutível que nesse momento ocorre uma mudança substancial no processo de trabalho do professor. Grosseiramente, estaria começando a especialização, a segmentação do trabalho docente. A professora que até então trabalhava

com alunos da primeira à quarta série do ensino Primário, começava a trabalhar em classes seriadas. Na organização escolar vai se firmando sua especialização, ela agora trabalha com alunos de primeira, segunda, terceira ou quarta série, nunca com todos eles. O segundo fator ligar-se-ia ao controle do Estado sobre o sistema educacional (...) (NOVAES apud HYPOLITO, 1997, p. 33).

Para Kuenser (1996) o projeto pedagógico escolar que toma por base esse modelo visa assegurar a divisão social e técnica do trabalho marcada pela definição clara das ações intelectuais com as instrumentais e que privilegiam ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, fundamentada na divisão entre pensamento e ação que centra sua atenção ora nos conteúdos, ora nas atividades, sem se comprometer com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento integrando conteúdo e método para que se propicie o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas.

[...] a seleção e a organização dos conteúdos sempre foram regidas por uma concepção positiva da ciência, fundamentada na lógica formal, onde cada objeto do conhecimento origina uma especialidade que desenvolve sua própria epistemologia e se automatiza, quer das demais especialidades, quer das relações sociais e produtivas concretas. Concebidos desta forma, os diferentes ramos da ciência deram origem a propostas curriculares que organizam rigidamente as áreas de conteúdo, tanto no que diz respeito à seleção dos assuntos quanto ao seu sequenciamento, intra e extradisciplinas. Os

conteúdos, assim organizados, são repetidos ano após ano de forma linear e fragmentada, predominantemente por meio do método expositivo combinado com a realização de atividades que vão da cópia de parcelas de texto à resposta de questões, onde mais importa cumprir a tarefa, tanto para o professor quanto para o aluno, do que estabelecer uma profícua relação com o mundo do conhecimento. (KUENSER, 1996, p.2)

Nesse modelo de educação o perfil ideal de professor é aquele que atenderia a esse modo de produção fordista/taylorista, capaz de formar trabalhadores dóceis e disciplinados para atender à demanda empresarial para isto bastaria eloquência, o domínio dos conteúdos da área de atuação, um bom livro didático e alguma prática.

A atividade docente então é fragmentada, há aqueles que atuarão como regentes que são os que executam as aulas, os que supervisionam essa execução e os que elaboram os currículos, distribuem os conteúdos e planejam a avaliação.

Na perspectiva legal observa-se desde a Reforma Capanema que o Governo brasileiro é quem regulamenta o trabalho do professor e determina que, para o exercício da docência escolar fosse necessário se obter uma licença do Estado e também determinava um local para a formação.

A fundação de instituições próprias para a formação do professor secundário nos anos 1930 foi intrinsecamente relacionada à outra iniciativa estatal na regulamentação da profissão, qual seja, o estabelecimento de um suporte legal ao exercício da profissão com a instituição do

Registro de Professores. [...] o Estado pretendeu atrelar o exercício da profissão, inclusive para os professores que já estavam em exercício, ao cadastro no Registro e à passagem pelas instituições de formação de professores no ensino superior.

O Estado atuou no enquadramento do exercício da profissão, definindo um corpo de saberes e técnicas, mas também procurou conformar um sistema normativo e de valores que deveriam inspirar a atuação dos docentes. (DIAS, 2008, p. 23)

A Lei 5692/71 em seu artigo 29 deixa claro essa divisão entre os professores e os especialistas concretizando, na lei, o modelo fabril de regulação da atividade docente como pode ser visto no seu artigo 29⁷ e no artigo 33⁸, trata especificamente da formação dos especialistas deixando evidente a questão da valorização ou prestígio da ocupação e a hierarquização das funções dentro da escola.

Enquanto se admitia que os professores pudessem ser formados em curso de nível médio, ou por meio de estudos complementares, com os especialistas era diferente, admitia-se que sua formação deveria ser somente em nível superior.

⁷ Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. (Lei 5692/71)

⁸ Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. (Lei 5692/71)

O texto da Lei 5692/71 evidencia aquilo que Nóvoa (1995) denominou de enquadramento estatal que institui os professores como sendo um corpo profissional, pois estabelece a forma de ingresso e a exigência da formação, ou seja, admite que a atividade possua um corpo de saberes, de técnicas e valores específicos, no entanto essa regulamentação também apresenta uma contradição que permanece até os dias atuais é a multiplicidade de vias formação: o professor que iria atuar no primário é um tipo de formação e o que iria atuar no ginásio outro tipo de formação.

A multiplicidade da formação não se dava somente em relação ao curso (curso Normal, Pedagogia, licenciatura – Plena ou curta), mas também em relação à instituição formadora e a duração do curso e a complexidade do conhecimento formativo o que se apresenta como uma possibilidade de avançar na elevação do nível de formação do professor ou como um caminho para a desprofissionalização.

Mas a partir da segunda metade do século XX inicia um processo de transformação nas forças produtivas influenciadas pelo avanço científico e tecnológico que, em tese, possibilitaria a liberação do ser humano do trabalho mecânico, permitiria o aumento da produtividade, da ampliação da expectativa de vida, da qualidade de medicamentos, mas pelo contrário, trouxe consigo “consequências perversas mutilando e tornando precária a vida de uma grande parcela de habitantes do mundo e até o flagelo do desemprego para milhões de pessoas no mundo contemporâneo.” (FACCI, 2004, p.5).

Para compreender as demandas que foram colocadas para a educação escolar a partir dessas transformações ocorridas nas forças produtivas e de como é que isto interferiu no trabalho docente, na sua formação, nas condições de trabalho e na sua

valorização, na sua identidade profissional é necessário entendermos a essência dessa mudança. Sobre os estudos realizados por Antunes (2005) explica como se deu as mudanças no próprio processo produtivo capitalista por meio da constituição de formas flexíveis de acumulação e gestão organizacional baseadas no binômio taylorista/fordista.

Oponto-se ao contra poder que emergia das lutas sociais, o capital iniciou um processo de reorganização das suas formas de dominação societal, não só procurando reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo, mas procurando gestar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade. Fez isso, por exemplo, no plano ideológico, por meio do culto de um *subjetivismo*⁹ e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social. (ANTUNES, 2005, p.48)

O autor afirma que a partir dos anos de 1970 o capitalismo começou a dar sinais de crise tendo como traços mais evidentes os elementos: a) queda na taxa de lucro motivada pelo aumento do preço da força de trabalho. Fruto de conquistas durante o período pós-guerra por meio das lutas sociais ocorridas nos anos de 1960, que tinha como objetivo o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a redução dos níveis de produtividade do capital e acabou acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro; b) o esgotamento do modelo de acumulação *taylorista/fordista* de produção que já não conseguia responder à retração no consumo que já sofria os efeitos do

⁹ Grifo do autor

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

desemprego estrutural que se iniciava; c) hipertrofia da esfera financeira, que ganhou relativa autonomia frente aos capitais produtivos colocando o capital financeiro como um campo prioritário para especulação, na nova fase do processo de internacionalização; d) maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; e) crise do Estado do bem-estar-social e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando uma crise fiscal do Estado capitalista e que provoca a retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; f) incentivo às privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho.

A década de 1980, então é marcada por intensas transformações – ocorridas primeiramente nos países de capitalismo avançado – que configurou em um processo complexo cujas consequências abarcam aspectos sociais, econômicos, político-ideológicos e culturais. No que se referem ao campo da produção, essas mudanças trouxeram a expansão do *toyotismo* para a produção industrial mundial, que se caracterizou como um importante processo de reestruturação produtiva. Esse modelo que foi desenvolvido inicialmente para resolver um problema específico do Japão, pois a empresas japonesas segundo Gounet (2002), precisavam ser tão competitivas e em um prazo muito curto, quanto às da América do Norte e para isto deveriam aplicar o fordismo, mas de acordo com as próprias condições.

Nesse modelo, a produção orienta-se pela racionalização do processo produtivo e, conseqüentemente, pelo aumento da produtividade. Essa forma de organização – que, no Brasil, ganha força a partir da década de 1990 – se caracteriza pela orientação da produção pela demanda (*just in time*), a intensificação do ritmo

trabalho, a eliminação dos tempos “ociosos”, as terceirizações, os programas de “gerência autônoma” e os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs).

Esta situação imprime vertiginosa dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia, em busca de competitividade. A descoberta de novos princípios científicos permite a criação de novos materiais e equipamentos; os processos de trabalho de base rígida vão sendo substituídos pelos de base flexível; a eletromecânica, com suas alternativas de solução bem definidas, vai cedendo lugar à microeletrônica, que assegura amplo espectro de soluções possíveis desde que a ciência e a tecnologia, antes incorporadas aos equipamentos, passem a ser domínio dos trabalhadores; os sistemas de comunicação interligam o mundo da produção.

Estabelecem-se novas relações entre trabalho, ciência e cultura, a partir das quais constitui-se historicamente um novo princípio educativo, ou seja um novo projeto pedagógico por meio do qual a sociedade pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadão/produtores para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva. O velho princípio educativo decorrentes da base técnica da produção taylorista/fordista vai sendo substituído por um outro projeto pedagógico, determinado pelas mudanças ocorridas no trabalho, o qual embora ainda hegemônico, começa a apresenta-se como dominante. (KUENSER, 1996, p.2)

Isto implica então na necessidade de um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com um desenvolvimento das capacidades intelectuais que lhe permita adaptar-se à produção flexível como, por exemplo: iniciativa, responsabilidade, trabalho em equipe, capacidade de comunicar-se adequadamente, por intermédio do domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, por meio da capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento ético... Entra em cena o modelo das competências traduzida pela expressão: saber, saber fazer e saber ser.

Esse contexto surge um novo discurso sobre os professores, que passam a ser vistos como profissionais empenhados na defesa do profissionalismo da sua classe. O profissionalismo passa a ser a nova varinha de condão com a qual se irá resolver a questão do insucesso escolar, mas para isso, haverá que dar aos professores novos direitos e oportunidades para decidirem sobre o que melhor convém aos seus alunos.

Shiroma (2004) afirma que o termo “profissional” do ponto de vista do senso comum traz implícita a noção de competência, de quem tem a autoridade no assunto, de expertise, de autonomia para exercer um ofício e também remete ao sentido da prática e a altos salários, ou seja, a forma como é a expressão é empregada quer assegurar um sentido positivo que segundo Fairckough (apud SHIRONA, GARCIA e CAMPOS, 2011), os textos de política não são fechados, dão margens a interpretações que geram diferentes significados e sentidos a uma mesma expressão. Os significados são sociais e os sentidos com que as palavras são empregadas entram

em disputa dentro de lutas sociais mais amplas, pois a forma como se estrutura a relação entre as palavras e os seus sentidos são formas de hegemonia.

Concordando com Roger Dale apud Shirona (2004) o conceito de profissionalização docente contidos nos documentos que regulam a atividade docente no Brasil faz parte das opções que os Estados nacionais assumiram ao que denominam de “agenda globalmente estruturada para a educação”.

Para Viviane Isambert-jamati apud Ludke e Boing (2004) é muito mais no sentido da desprofissionalização, do que da profissionalização, pois algumas conquistas já haviam sido alcançadas como, por exemplo, o surgimento do sentimento de responsabilidade sobre um serviço, a busca por uma ampliação da formação como a específica para a infância, à diminuição do ingresso na profissão de pessoas sem a devida formação, a ampliação do tempo de anos de estudo para se formar professor acabou sendo minimizada persistindo muito mais o sentido da desprofissionalização aligeiramento da profissão (cursos com duração de 2.800 horas, 120¹⁰ horas, 540¹¹ horas), diversidade das formações e de experiências de cada um, inclusive profissional a multiplicidade de vias de formação (Normal Superior, Licenciatura, Pedagogia e formação pedagógica para portadores de diploma de bacharel, formação para professor de educação profissional), a remuneração muito abaixo de sua qualificação, a dessindicalização, à distância em relação aos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio com os do ensino superior e os que trabalham na formação profissional.

¹⁰ Carga horária dos cursos oferecidos aos bacharéis de qualquer área que estejam em exercício da docência em escola pública

¹¹ Licenciaturas paralelas oferecidas pela UAB

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Mesmo a LDB 9394/96 no art.62 afirmando que a formação inicial do professor ocorresse em nível superior no curso de pedagogia ou nos cursos de licenciatura plena, continuou admitindo a formação em nível médio para os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e quando foi reformulada em 2009 por meio da lei 12.056/2009 manteve a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais em nível médio.

Além da Lei 12.056/2009 também houve o Decreto nº 6.755 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de uma política pública nacional para a formação do professor também vai ao sentido de apresentar uma diversidade de vias de formação sendo apontado pelos estudos de Ludk e Boing (2004) como um elemento caracterizador da desprofissionalização. Quando flexibiliza a formação tanto em relação ao tipo de curso, duração do curso e o local da formação sacrifica o aspecto globalmente socializador da profissão, pois aceita que para o professor da Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma formação diferente do professor do Ensino Médio, do ensino profissionalizante e do Ensino Superior. Todos eles não são professores? Em que medida esses cursos dão conta daquilo que é fundante para qualquer professor, qual seja: “a função específica de ensinar conhecimentos, ou seja, saber fazer aprender alguma coisa a alguém”. (ROLDÃO, 2007)

Igualmente, as teses que pretendem que qualquer um possa ser professor e ser formado em qualquer agência, até mesmo improvisando na prática, estão de fato na linha de destruição da profissão professor. Em geral, as teses baseadas no controle da profissão pelo mercado também vão na mesma direção da eliminação

das agências formadoras específicas do professor. A flexibilidade de locais de preparação do profissional permite rapidez na formação, aumento da oferta de profissionais e redução ou contenção de salário – o que afeta os lucros nos processos de privatização da educação. (FREITAS, 2011, p.281)

Constata-se que os pressupostos epistemológicos que sustentam as orientações para a formação do professor vão ao encontro das estratégias de reprodução do modelo econômico vigente, prescritas pelos organismos internacionais em que responsabiliza a pessoa do professor por sua “profissionalização”, sua formação, sua competência.

[...] uma análise desse projeto político de formação docente suporia pensá-lo no marco das novas políticas de regulação da educação e no interior de um projeto de controle do trabalho docente. Atento a esse movimento, Popkewitz, (1997) alerta para o fato de que os processos de profissionalização têm sido para introduzir sistemas de racionalização no ensino, visando à homogeneização da prática docente e a proscrição de interesses divergentes na educação. A demanda por negociações e acordos não implica em lidar com o conflito, mas com a sua ocultação. O conceito de profissionalização apresenta o campo educacional como âmbito de decisão cabível apenas aos portadores de competências profissionais – docentes ou administradores educacionais. Entende-se, por essa via, a estratégia política que propõe a realização de negociações com todos os “atores sociais” envolvidos nas políticas educacionais, ao

mesmo tempo em que engessa a atuação docente. (SHIROMA, 2004, p.5)

Sob o discurso da valorização do trabalho docente em que dá destaque para o protagonismo do professor acaba gerando supervalorização individual do professor e que é submetido à avaliação permanente de suas competências, monitorado, classificado e remunerado pela sua produtividade é o estabelecimento de uma nova forma de controle sobre o trabalho do professor e uma estratégia de transformar, de acordo com Shiroma (2004) o professor em sujeitos empresa que incorporando uma empresa do “eu”.

A proposta de currículo para formação de professores baseada no desenvolvimento de competências indica um modelo de “profissionalização” que possibilita maior controle da aprendizagem dos professores. Nessa perspectiva o que se observa é o estabelecimento de um sistema de certificação e recertificação das competências e uma nova concepção de ensino que representa a secundarização do conhecimento teórico e de sua mediação educacional e que dá ênfase ao conhecimento sobre a prática, na prática.

Nesse modelo de formação do professor previsto pelas reformas educacionais, a profissionalização pretendida, está direcionada para o atendimento dos princípios da flexibilidade e produtividade dos sistemas de ensino e expressa a defesa de que a formação do professor se desenvolva em estreita vinculação com o exercício profissional, ou seja, com a prática. Ela então adquire centralidade no currículo para o estabelecimento de critérios de seleção dos conteúdos da formação docente reduzindo os conhecimentos científicos nos cursos que formam os professores da Educação

Infantil e anos iniciais e os conhecimentos pedagógicos para os cursos de formação específica.

Referência

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do Trabalho* – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7ª reimpressão. Campinas: Boi Tempo, 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/ 96.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/ 71.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/ 71.

BRASIL. Lei 12.056/ 2009. Altera o art. 62 da LDB 9394/96.

BRASIL. Decreto nº 6.755/2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada de professores.

DIAS, Amália. *Apostolado cívico e trabalhadores do ensino*; História do magistério no ensino secundário Brasil (1931 – 1946). Dissertação de mestrado Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2008. Capturado da internet no endereço http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/amalia.pdf no dia 05/11/2012.

FACCI, Marilda G. Dias. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores associados, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In Revista Educação e sociedade, vol 28 nº 100, 2007. Capturada da internet no site <http://www.cedes.unicamp.br> em 16 de julho de 2015.

GOUNET, Thomas. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo editorial, 2002.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, Papirus, 1997.

KUENSER, Acácia Zeneida. *As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão*. Capturado da Internet no site www.coladaweb.com/pedagogia/as-mudancas-no-mundo-do-trabalho - 53k no dia 30 de outubro de 2012.

LUDKE, Mega e BOING, Luiz Alberto. *Os caminhos da profissão e da profissionalidade docente*. In Educação e Sociedade, vol.25, nº 89, 2004, p. 1159-1180. Capturado da Internet no endereço <http://www.cedes.unicamp.br> em janeiro de 2012.

NÓVOA, Antonio. *Profissão Professor*. Portugal: Editora Porto, 1995.

ROLDÃO, Maria do Céu; *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação, v.2, nº 34, p.94-103. 2007.

SHIROMA, E. O. Implicações da Política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. In Revista Trabalho e Educação, vol. 13 nº 2, 2004. Capturado da internet no endereço <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1175> em 11 de julho de 2012.

TERRAZZAN, Eduardo A. As diretrizes curriculares para formação de professor da Educação Básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura. In LISITA, Verbena Moreira S. de S e SOUSA, Luciana

Freire E. C. P. (org.). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003, p.55 a 77.

A PROMOÇÃO DE ESPAÇOS DO DIÁLOGO E DA DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS: o lugar da Universidade Estadual de Goiás nesse contexto

Valdeir Cesário dos Santos

valdeir.geo@hotmail.com

Egresso do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás, (Anápolis, GO) e Mestrando em Direitos

Humanos pela Universidade Federal de Goiás (Goiânia, GO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2503974306444669>

PALAVRAS – CHAVE: Direitos Humanos; Cinema; Universidade;

INTRODUÇÃO

A universidade enquanto promotora de espaços de diálogo deve promover também a reflexão acerca da defesa e promoção dos direitos humanos. Dessa forma, em seus 16 anos a Universidade Estadual de Goiás (UEG) tem destacado sua atuação tanto no cenário regional quanto nacional. Considerada uma das mais novas do país é por meio do diálogo e da participação democrática dos discentes, docentes e servidores que a instituição se consolida para proporcionar a participação de todos.

Pensando no seu papel democrático e interiorizador, na sua diversidade cultural e na necessidade de se aproximar da comunidade e de promover temas tão caros à discussão social atualmente como os Direitos Humanos (DHs) é que a universidade participou em 2015 da 9ª Mostra Cinema e Direitos Humanos no Hemisfério Sul promovendo pontos de exibição em Anápolis e Jaraguá. O objetivo principal foi levar à academia e à comunidade a discussão acerca dos direitos humanos. Junto a essa discussão entrou a reestruturação da matriz curricular com a inserção do

núcleo comum nos cursos de graduação ocorrida em 2014, as cotas inseridas na universidade a partir de 2005, a reestruturação de uma coordenação de cultura e a estruturação de uma coordenação de direitos humanos e diversidade. Com a escolha da UEG como um ponto de exibição da 9ª Mostra Cinemas e Direitos Humanos no Hemisfério Sul, que houve a oportunidade de dialogar com a sociedade sobre direitos humanos. O que esse relato pretende é ilustrar a importância da temática Direitos Humanos para a sociedade, o que a 9ª Mostra de Cinema repercutiu nos pontos de exibição e a contribuição da e para a Universidade Estadual de Goiás.

MATERIAL E MÉTODO

A 9ª Mostra Cinema e Direitos Humanos no hemisfério Sul é uma realização do Ministério da Cultura e Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Em Anápolis ela foi promovida pela coordenação de cultura da Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da UEG através do projeto democratizando. A mostra ocorreu no Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, no Campus de Ciências Exatas e Tecnológicas, na Faculdade de Tecnologia Senai Roberto Mange, no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, no Cineclube Xícara da Silva – SESC e no Núcleo Centro de Ensino, em Jaraguá a mostra foi realizada no Campus Jaraguá da UEG. A coordenação de cultura entrou em contato com os pontos exibidores que tinham interesse em exibir os filmes da mostra e promover o debate, nos pontos iam sempre um representante da coordenação e ao final foi apresentado um relatório geral ao ministério da realização da mostra. Cada ponto recebeu um kit com os DVDs e escolheu o filme que achou mais adequado ao debate após a exibição.

RESULTADOS

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Entre as diversas linguagens necessárias para atingir os objetivos de educar em direitos humanos, está uma cultural e bem peculiar: a cinematográfica. Foi durante a 9ª Mostra Cinema e Direitos Humanos no Hemisfério Sul, tendo como ponto de exibição a Universidade Estadual de Goiás, que se constatou a efetividade do cinema enquanto promotor do debate acerca dos direitos. A experiência contribuiu para pensar novas formas de trabalho com a temática no ensino superior, na educação básica e fora desses sistemas.

No ensino superior a educação em direitos humanos possui diretrizes para construir a cultura do respeito à diversidade previstas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (BRASIL, 2013a). Num outro documento (BRASIL, 2013b), em que se estabelece as metodologias da EDH e o histórico dos DH's no mundo e no Brasil, constam o papel das Instituições de Ensino Superior na promoção e defesa dos DH's. Assim aborda o PNEDH:

A conquista do Estado Democrático delineou, para as Instituições de Ensino Superior (IES), a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas. Nesse contexto, inúmeras iniciativas foram realizadas no Brasil, introduzindo a temática dos direitos humanos nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural. (BRASIL, 2013b, p. 29)

Nesse sentido é que mesmo antes do plano, em 2005, atendendo à Lei Estadual nº 14.832/2004, a UEG saiu na frente em Goiás com a implantação do sistema de cotas para ingresso dos alunos negros,

afro-descendentes, índios e portadores de deficiências físicas através do seu primeiro processo seletivo após a sanção da lei.

Nesse sentido, a discussão e efetivação dos direitos humanos deve contribuir não só para evitar a reprodução da desigualdade, mas também favorecer o reconhecimento das diferenças e a promoção da participação social, com vistas à proposição de políticas públicas que garantam os direitos humanos.

Em 2014, em ampla discussão sobre as matrizes curriculares da UEG, houve a inserção da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos no núcleo comum do currículo. Isso significou um imensurável ganho para a comunidade acadêmica, visto que há a necessidade de contribuir para a educação em direitos humanos no ambiente universitário e fora dele. A disciplina que pretende discutir os processos históricos culturais e as influências exercidas no cenário social pela diversidade de grupos, valorizando o respeito e a importância destes abordam ainda as dimensões da formação da cidadania e suas garantias, bem como a evolução dos direitos, a defesa e garantias, articuladas às discussões de liberdade, direito planetário e sustentabilidade socioambiental.

A coordenação de Direitos Humanos e Diversidade vinculada à proreitoria de graduação também desempenha no âmbito de sua atuação o acompanhamento necessário aos acadêmicos que necessitam de sua contribuição. Essas ações vão ao encontro das metas do plano nacional de educação em direitos humanos para o ensino superior, bem como evidencia o compromisso de instituições como a UEG com a formação crítica e a criação do pensamento autônomo de seus alunos enquanto prática permanente.

De modo mais específico, a 9ª Mostra Cinema e Direitos Humanos no Hemisfério Sul, iniciativa do Governo Federal para consolidar a cultura de respeito aos direitos humanos, se estendeu por locais

como praças, aldeias, centros comunitários ou universidades dos mais diversos e distantes municípios do país, tornando pontos de debate sobre direitos humanos através da produção audiovisual.

Em Anápolis e Jaraguá a mostra ocorreu entre 9 e 22 de março de 2015. No campus Jaraguá, no Núcleo Centro de Ensino e no Cineclube Xícara da Silva foi exibido o filme *“Que Bom Te Ver Viva”* da diretora Lúcia Murat, de 1989. No filme, oito personagens mulheres trazem à tona as torturas que sofreram durante o período militar no Brasil. Em cada ponto de exibição o debate girou em torno de uma temática diferente. Ora sobre o papel da mulher na sociedade democrática e no período ditatorial, ora sobre a maternidade e resistência feminina, ora no próprio regime ditatorial em que o país enfrentava. Na faculdade de tecnologia SENAI Roberto Mange houve discussões do filme de Murat que provocou o debate acerca das escolas militares em Goiás além do filme sobre trabalho escravo contemporâneo diretamente ligado à atuação profissional dos alunos. No Núcleo Centro de Ensino o tema foi utilizado para preparação dos alunos para o vestibular, os professores e alunos debateram acerca das mulheres e direitos humanos, ditadura e violência institucional.

No núcleo, o debate foi promovido por professores do próprio centro e a mostra foi realizada numa sala de cinema de Anápolis que concordou em exibir o filme sem cobrança de taxas.

No Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas o filme exibido foi o *“Pelos Janelas”* que é um filme colaborativo contendo o registro do processo criativo de uma fase da 9ª Mostra desenvolvida com crianças, constituindo a produção audiovisual como instrumento educacional em escolas públicas. O debate com cursos de licenciatura do campus girou em torno do papel do professor no estímulo à produção audiovisual de alunos. Já no colégio estadual

Polivalente Frei João Batista o filme escolhido foi “*Sophia*” de Kennel Rógis, que aborda o cotidiano de uma menina em idade escolar com deficiência auditiva e a relação dela com sua mãe e sua comunidade. O debate feito entre a professora de Filosofia com diversas turmas do ensino médio foi feito em torno da acessibilidade e o relacionamento no ambiente escolar e as políticas públicas de inclusão.

No campus de ciências exatas e tecnológicas foi exibido, no cine prisma vinculado ao curso de Arquitetura e Urbanismo, o filme “*A vizinhança do Tigre*”, de Affonso Uchoa. O filme trata da falta de infraestrutura em uma comunidade e mostra o cotidiano de dois jovens que vivem sua adolescência sem equipamentos urbanos dignos para a infância e juventude, inventando suas brincadeiras dia a dia. A discussão entre arquitetos, historiadores e alunos no cine prisma foi sobre a ausência de políticas públicas nesses espaços para promover o acesso à cidade e aos equipamentos urbanos e o papel social do arquiteto.

É assim que a universidade age, enquanto promotora do conhecimento, contribuindo para a formação de uma cultura baseada no respeito aos direitos humanos, articulando as diversas áreas do conhecimento, promovendo a cultura e a democratização do acesso ao conhecimento, formulando conteúdos adequados aos cursos de graduação e levando à comunidade novas formas de pensar os direitos humanos, ávidos de serem vivenciados em nossos tempos.

CONCLUSÃO

A 9ª Mostra Cinema e Direitos Humanos no Hemisfério Sul promoveu não só o interesse em diversos públicos de utilizar a produção audiovisual como forma de expressão como também contribuiu para o debate e a criação de espaços múltiplos de defesa

e promoção dos direitos humanos entre professores, alunos e comunidade. As parcerias durante a mostra evidenciam a abertura de diversos espaços para a universidade estadual de Goiás, reconhecendo nela uma instituição capaz e importante para a sociedade.

Mostras como essa permite refletir sobre diversas questões acadêmicas e sociais. A proximidade da universidade com o público externo pode ser considerado um dos pontos mais importantes. A Mostra teve o objetivo de iniciar o debate, fazer que pontos da mostra se tornem *locus* permanente da discussão sobre a efetivação dos direitos humanos na sociedade.

Uma avaliação sistemática e uma continuidade das ações nos pontos ainda precisa ser feita. Enquanto isso uma indagação permanece: como ainda a universidade pode contribuir para a promoção e defesa dos direitos humanos dentro e fora do seu ambiente acadêmico?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Vizinhança do Tigre. Direção (2014). Direção: Affonso Uchoa. Brasil. 95'. (Filme)

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. Nova ed. Rio de Janeiro (RJ): Elsevier, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2013a. 73 p.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em**

Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2013b. 76 p

GOIÁS, Estado. **Lei nº 14.832, de 12 de julho de 2004**. Fixa cotas para o ingresso dos estudantes que menciona nas instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior e dá outras providências. Gabinete Civil da Governadoria. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=1233
Acesso em: 23 abr. 2015.

Pelas Janelas (2014). Direção: Carol Perdigão, Guilherme Farkas, Sofia Maldonado e Will Domingos. Brasil.35'. (Filme)

Que bom te ver viva (1989). Direção e produção: Lúcia Murat. Rio de Janeiro: Taigá Filmes & Vídeos. 95'. (Filme)

A RELEVÂNCIA DA GESTÃO AMBIENTAL PARA ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO DA UEG CÂMPUS ANÁPOLIS-CSEH

Misley Ferreira Viana¹

Joana D'arc Bardella Castro²

¹Graduanda em Administração e Programa Bolsa Monitora de Estatística da Universidade Estadual de Goiás unidade UnUCSEH.

²Orientadora da pesquisa. Economista e Doutora em Economias pela UnB-Brasília. Professora pesquisadora da Universidade Estadual de Goiás unidade UnUCSEH.

Resumo : O artigo tem por objetivo principal conhecer a opinião de futuros administradores em relação à temática ambiental. A metodologia utilizada foi caráter descritivo-explicativo. A gestão ambiental empresarial contribui com o alcance dos objetivos organizacionais gerando o menor impacto possível no meio ambiente no decorrer dos processos produtivos. Dos entrevistados, 41,67% priorizariam a utilização de energias limpas e renováveis, como futuros gestores. A implantação de uma efetiva gestão ambiental tem a capacidade de mudar positivamente a imagem de uma empresa junto aos consumidores e a sociedade, entretanto, isso não deve estar relacionado apenas a atitudes superficiais que visem unicamente o *marketing* verde, mas sim com práticas éticas, legais, responsáveis e verdadeiras. Várias vantagens competitivas podem ser atingidas por meio do gerenciamento ambiental, como a melhoria da imagem da empresa, a redução de custos e a satisfação dos clientes internos e externos a organização. Diante deste cenário é fundamental aos gestores estar qualificados, preparados e atualizados com métodos mais eficientes que propiciam a utilização racional dos recursos, além de implantar estratégias que fomentam a obtenção do diferencial competitivo.

Palavras-chave: Gestão Ambiental. Vantagem Competitiva. Gestores Qualificados.

1. Introdução

Problema

Em virtude dos graves desequilíbrios ecológicos e da crescente pressão social perante as organizações, estas são exigidas a apresentarem um posicionamento mais adequado e responsável na interação com o meio ambiente.

Objetivo geral

O presente artigo tem por objetivo geral conhecer a opinião de futuros administradores em relação à temática ambiental, e quem sabe assim possa refletir o todo do qual faz parte.

Objetivos específicos

- Estimar a opinião dos graduandos sobre utilização de energias limpas e renováveis, assim como a utilização de materiais recicláveis nos departamentos.
- Estimar uma possível especialização dos graduandos em gestão ambiental;
- Ressaltar a importância da qualificação e conscientização ambiental dos futuros gestores;

Justificativa

As indústrias desempenham um importante papel para o desenvolvimento econômico, contudo as atividades industriais prejudicam o meio ambiente, principalmente quando não são administradas adequadamente.

A adoção de uma efetiva gestão ambiental empresarial é importante por diversos motivos, além de contribuir com a construção e manutenção da imagem empresarial, gera redução de custos, pois reduz o desperdício, reutiliza materiais que antes eram descartados, fatores estes que podem ser traduzidos em diferencial competitivo.

Logo é imprescindível aos administradores estar preparados e qualificados para o constante desafio de atender os desejos dessa geração sem comprometer as futuras gerações, utilizando os recursos de forma racional e inteligente para que estes se mantenham no futuro.

2. A Gestão Ambiental

A gestão ambiental consiste em um conjunto de medidas que visa ter controle sobre o impacto ambiental das atividades produtivas, o que requer a transformação dos velhos hábitos e estruturas burocráticas por organizações mais flexíveis e adaptáveis ao momento real e a mudança da cultura organizacional. Neto, Campos e Shigunov (2009, p.17) adota a seguinte definição:

A gestão ambiental é o conjunto de atividades da função gerencial que determinam a política ambiental, os objetivos, as responsabilidades e os colocam em prática por intermédio do sistema ambiental, do planejamento ambiental, do controle ambiental e da melhoria do gerenciamento ambiental. Dessa forma a gestão ambiental é o gerenciamento eficaz do relacionamento entre a organização e o meio ambiente.

O gestor ambiental deve ter clareza sobre as três dimensões da sua atuação. Barbieri (2004, p.21) afirma que:

[...] qualquer proposta de gestão ambiental inclui, no mínimo, três dimensões: (1) a dimensão espacial que concerne à área na qual se espera que as ações de gestão tenham eficácia; (2) a dimensão temática que delimita as questões ambientais às quais as ações se destinam; e (3) a dimensão institucional relativa aos agentes que tomaram as iniciativas de gestão.

A gestão ambiental objetiva ordenar as atividades humanas para que estas originem o menor impacto possível sobre o meio, isso ocorre desde a escolha das melhores técnicas até o cumprimento da legislação e a alocação correta de recursos humanos e financeiros (BRUNS, 2010).

De acordo com Guimarães (1995, p.15) a educação ambiental

[...] tem o importante papel de fomentar a percepção da necessária integração do ser humano com o meio ambiente. Uma relação harmoniosa, consciente do equilíbrio dinâmico na natureza, possibilitando, por meio de novos conhecimentos, valores e atitudes, a inserção do educando e do educador como cidadãos no processo de transformação do atual quadro ambiental do nosso planeta.

Portanto, a educação ambiental deve ser considerada um importante instrumento de conscientização que fomenta a integração harmoniosa do ser humano com o meio ambiente.

3. Metodologia

A metodologia empregada no desenvolvimento deste estudo foi de natureza fundamentalmente quantitativa de caráter descritivo-explicativo.

Quanto aos fins, esta é uma pesquisa descritiva, pois visa conhecer a opinião de futuros gestores em relação à importância da questão ambiental no cenário empresarial, e explicativa porque esclarece alguns conceitos essenciais. Quanto aos meios, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para fomentar o embasamento teórico do artigo, também foi realizada a pesquisa de campo, constituída de uma única etapa, a aplicação de um questionário.

O levantamento de dados foi obtido através de questionário aplicado a uma amostra de 96 graduandos em Administração pela Universidade Estadual de Goiás, unidade UnUCSEH, na cidade de Anápolis, em Goiás. Os questionários foram aplicados aos graduandos de todos os períodos e de ambos os sexos, no período do dia 15 a 26 de julho de 2015.

O erro amostral foi de 5% e a fórmula do cálculo para determinar o número de graduandos em administração entrevistados foi a mesma usada por Barbetta (2001).

4. Resultados

Em relação ao gênero, 60,42% dos que responderam o questionário são do sexo feminino e 39,58% masculino.

Quanto à faixa etária, 42,71% estão entre 16 e 20 anos, 48,96% entre 21 e 25 anos, 5,21% entre 26 a 30 anos e 3,12% estão acima dos 31 anos de idade.

Estão empregados no mercado de trabalho 80,21% dos graduandos, destes 18,75% atuam como estagiários, 11,46% atuam no setor administrativo e o restante está alocado em diversas funções. Dos

que estão no mercado de trabalho, 28,57% estão recebendo uma remuneração de até um salário mínimo, 38,96% entre um e dois salários mínimos, 22,08% entre dois e três salários mínimos, 6,49% entre três e quatro salários mínimos e 3,9% acima de quatro salários mínimos.

Dos participantes da pesquisa, 46,87% responderam que como futuros gestores priorizariam a capacitação dos colaboradores, 40,62% incluirão na sua gestão a utilização de recicláveis, 26,04% implantariam a reutilização dos ativos ambientais, 10,42% priorizariam uma área verde para convivência, 41,67% utilização de energias limpas e renováveis e 34,37% implantariam o desperdício zero.

Quanto à utilização de materiais recicláveis nos departamentos organizacionais, 18,75% utilizariam no departamento operacional, 22,92% no setor administrativo e 59,37% utilizariam em todos os departamentos.

Em relação à importância da capacitação dos colaboradores, por unanimidade todos os entrevistados, 100%, responderam que como futuros gestores empresariais, acham importante a capacitação dos colaboradores para a minimização de problemas ambientais gerados pela organização.

Diante dos problemas ambientais, 60,72% afirmam concordar que os problemas ambientais atualmente devem ser priorizados na gestão, enquanto que 39,58% acham que não.

Em virtude da participação de eventos com o tema relacionado à gestão ambiental 71,87% afirmaram que sim, já participaram. Enquanto que, 75% já leram livro/artigo sobre gestão ambiental.

A possibilidade de uma futura especialização em gestão ambiental para fazer a diferença no mercado de trabalho, 62,5% deles

respondeu que sim, se especializariam em gestão ambiental, enquanto que 37,5% não pretendem se especializar nesse ramo.

5. Conclusão

A gestão ambiental é um importante e poderoso instrumento que contribui com a obtenção de processos produtivos mais sustentáveis, pois apresenta diferentes técnicas que contribuem com a manutenção do meio ambiente, entretanto apenas a adoção de sistemas de gestão eficientes não é suficiente.

Por unanimidade, 100% dos entrevistados entendem que a capacitação dos colaboradores é um fator importante para a minimização dos problemas ambientais gerados pela organização.

Várias vantagens competitivas podem ser atingidas por meio do gerenciamento ambiental, como a melhoria da imagem da empresa, a redução de custos e a satisfação dos clientes internos e externos a organização.

Dos participantes da pesquisa, 40,62% incluirão na sua gestão a utilização de recicláveis, 41,67% utilizarão energias limpas e renováveis e 59,37% utilizariam materiais recicláveis em todos os departamentos.

É necessário através da educação ambiental, capacitar, qualificar e conscientizar os gestores, expondo conhecimentos e alternativas que minimizem os problemas ambientais, para que estejam preparados a aplicar técnicas e soluções que cabem aos sistemas de gestão ambiental. Através da pesquisa, verificou-se que 62,5% dos graduandos em administração tem interesse em se especializar em gestão ambiental.

Referências

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 4.ed. Florianópolis: UFSC, 2001.

BARBIERI, José Carlos. **Gestão ambiental empresarial**. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRUNS, Giovana Baggio de. **Afinal, O que é Gestão Ambiental?** Disponível em:
<<http://ecoviagem.uol.com.br/noticias/ambiente/qualificacao-e-certificacao-ambiental/afinal-o-que-e-gestao-ambiental--15785.asp>> Acesso em: 15/07/2015.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. São Paulo: Papirus, 1995.

NETO, Alexandre Shigunov; CAMPOS, Lucila Maria de Souza; SHIGUNOV, Tatiana. **Fundamentos da Gestão Ambiental**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

A SOCIOLINGUÍSTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: Pesquisa parcial de textos produzidos por alunos do 1º e 3º ciclos do CEJA em Anápolis-GO

Viviane Leandra dos Santos

(Bolsista do programa de pró-licenciatura da UEG, Curso de Letras, UEG-CCSEH).

Shirley Mattos

(Docente, Curso de Letras, UEG-CCSEH).

Resumo: O presente artigo visa analisar textos dos alunos de 1º e 3º ciclos do CEJA em Anápolis-GO produzidos durante o primeiro semestre de 2015, a partir de artigos e charges com o objetivo de verificar a ocorrência de desvio da concordância verbal e nominal. Levando em conta os estudos de Labov sobre a sociolinguística variacionista ou quantitativa. Nessa primeira parte do artigo, visaremos o conceito sobre sociolinguística variacionistas e como os estudos estão sendo aplicados em sala de aula e as análises dos textos serão feitas num segundo momento da produção do artigo.

Palavras-chave: Saliência fônica; Concordância verbal; Concordância nominal; Sociolinguística variacionista; Ensino de Língua Portuguesa.

Introdução

A concordância verbal (CV) e concordância nominal (CN) são temas bastante discutidos por autores que descrevem a variedade da língua e realizam estudos sobre sociolinguística. "Para Labov, a língua não se 'localiza' na mente de seu falante, mas no seu uso por uma comunidade de falantes" (FIORIN, 2013). Isso quer dizer que as variações linguísticas decorrem não somente de fatores linguísticos, mas de uma ação sócio/histórico/cultural.

"A não realização da concordância prevista, sem dúvida, é traço dos mais estigmatizados, sendo considerado como indicador de falta de escolarização ou de desprestígio social" (LOPES. 2001, p.32). O presente trabalho busca entender alguns desses desvios de concordância baseado em trabalhos já realizados, baseados na Sociolinguística Variacionista que tem seus pressupostos nas teorias de Willian Labov. O autor se baseia na relação língua e sociedade, nas regras linguísticas e extralinguísticas que influenciam a língua, visando a possível minimização dos preconceitos linguísticos. Em *Padrões Sociolinguísticos*, Labov (2008) por estudar empiricamente comunidades de fala escolhe Martha's Vineyard para estudar a variação fonética dos ditongos /ay/ e /aw/. A partir desses estudos vários outros estudiosos também iniciaram suas observações em diversos lugares do mundo, em entrevista (2007), Labov afirma que no Brasil é feito os mais importantes estudos sobre sociolinguística, em nossas observações usaremos estudos feitos por Ronald Beline (2013) diferenciando a definição laboviana de língua e nas definições de Negrão propagada por Chomsky. No livro *Educação em língua materna* em que Stella Maris explora a sociolinguística em sala de aula. Nos estudos de Sandra Espíndola (2004) sobre variável saliência fônica e que a autora obtém dados empiricamente observando a fala pessoense. E também baseamos no livro *Para conhecer linguística* de Coelho, Görski, Souza e Henrique May (2015), explorando o capítulo sobre variação e ensino de língua.

Ao longo do trabalho, apresentaremos alguns conceitos sobre variação linguística, a sociolinguística variacionista (SV) ou quantitativa e algumas propostas para trabalhar ensino de língua em sala de aula e as prováveis condições que determinam os desvios de concordância verbal e nominal. Será apresentada a parte teórica e metodológica da pesquisa feita em uma escola de ensino

de EJA, em que alunos apresentaram textos para as análises que serão feitas em uma segunda parte do artigo.

Serão observados os padrões que ocorreram nos textos produzidos com alunos entre 18 e 50 anos de idade. O projeto foi desenvolvido para a bolsa de Pro licenciatura do curso de Letras da UEG, Campus CSEH (Anápolis).

Considerando os estudos acerca da variação linguística, pretendemos demonstrar as ocorrências de CV e CN com análises a partir da sociolinguística variacionista.

1. A sociolinguística variacionista

Os estudos referentes às análises que serão feitas a partir dos textos produzidos Por alunos de EJA, irão se basear nos estudos de Labov, que como o próprio autor afirma, seu estudo recorre a um método e abordagens mais científicos da língua. Parte da premissa de que a língua é variável e a mutação são peculiaridades da língua natural.

Quando eu comecei na Linguística, eu tinha em mente uma mudança para um campo mais científico, baseado na maneira como as pessoas usavam a linguagem¹² na vida cotidiana. Quando eu comecei a entrevistar pessoas e gravar suas falas, descobri que a fala cotidiana envolvia muita variação linguística, algo com que a teoria padrão não estava preparada para lidar. As ferramentas para estudar a variação e a mudança sincrônica surgiram dessa situação. Mais tarde, o estudo da variação linguística forneceu respostas claras para muitos dos problemas que não eram resolvidos por uma visão discreta da estrutura linguística. (Labov,

¹² “Language” no texto original (N.T.).

SOCIOLINGUÍSTICA – UMA ENTREVISTA COM
WILLIAM LABOV)

A sociolinguística laboboviana explora a linguagem social, histórico e cultural, seu objetivo é compreender as mudanças linguísticas e relaciona-las a fatores linguísticos sociais. A sociolinguística variacionista compreende a língua como dinâmica e que apesar de suas diferenças possuem características comuns. Isso não é um afastamento da gramática como muitos estudiosos da gramática formal afirmam, e sim a gramática social em que seus falantes independem de aprenderem as regras formais e garantem, dentro de uma comunidade, normas estabelecidas por eles mesmos.

Quando falamos de norma precisamos estabelecer de quais normas nos referimos. "Numa sociedade há inúmeras normas linguísticas, que caracterizam as diferentes comunidades." (COELHO, 2015. P.139), essas comunidades pode ser tanto a sala de aula, rurais, por idade, profissão, adolescentes, poderíamos estabelecer uma infinidade de comunidades de fala.

Coelho (2015) também destaca três normas tratada por Faraco, norma padrão, curta e culta, sendo as duas primeiras referentes a "normatividade" e o terceiro a "normalidade". A norma padrão toma a escrita como ideal a ser seguido, tornando a língua abstrata e artificial. A norma curta seria a que predomina na escola, para Coelho (2015) é a que causa mais constrangimento, pois vem de uma norma purista e determina o que é "certo" e "errado", visto que esta norma é aplicada em sala de aula, temos um grande problema relacionado a disseminação do preconceito linguístico pois descarta a variação sociolinguística e tem caráter seletivo.

O autor destaca então a norma culta, que seria a variação linguística do uso dos falantes letrados, em uma adequação da fala e escrita. Infelizmente essa norma também leva a uma confusão de como

realmente funciona a língua, pois é agregado um valor social a essa norma, e muitas vezes descarta a língua "viva" e heterogênea.

Portando é importante que o professor saiba diferenciar essas normas para que o ensino da língua se torne efetivo e para que os alunos tenham consciência da sua própria comunidade linguística. Coelho (2015) ainda afirma que as normas descritas anteriormente além da tradição são ainda inovadora, cita ainda o dicionário de Celso Luft, em que o verbo "assistir" no sentido de "estar presente, presenciar", hoje no português brasileiro é transitivo direto e antes era indireto. No entanto é preciso estar atento aos dicionários que são acompanhando essa língua em constante mudança, para que não se confunda normas gramaticais, tradicionais e normas em constante mudança das comunidades de falantes.

Além de mostrar aos alunos a variação que ocorre na sincronia, a escola deve ter a uncubência de mostrar as normas usadas em outras épocas para que eles possam ler textos de sincronias passadas, e ver que, muitas vezes, o que é considerado "errado" ou "feio" hoje em dia já foi norma culta no passado. (Coelho, 2015. p. 141)

A sociolinguística cabe orientar sobre as variações linguísticas empíricas, que são observadas em uma comunidade e o que é variável em relação a estrutura social que acontece nessa mesma sociedade.

Ronaldo Beline (2013) afirma: "Tudo que podemos chamar 'ferramentas linguísticas' (palavras, frases, etc.) é empregado com funções que, em sentido amplo, podem ser socialmente definidas: a mais geral delas é a de comunicação." Entender a língua como fator social significa entender toda uma comunidade tanto linguística

como social. O falante tem consciência de seu uso em diversos contextos sociais, mais ou menos formais.

A sociolinguística estuda a língua usual, a fala do nosso dia a dia, dando espaço para estudos que partem da sua forma escrita também. Por isso a importância de entender que ao trabalharmos ensino de língua, é preciso levar em consideração a comunidade em que vive um determinado grupo de alunos e entender que os estudos em sala de aula serão simulações do real e não uma prática concreta.

Portanto, é preciso ir além dos conceitos pré-estabelecidos. Faz-se necessário entender que um falante pode possuir a capacidade de dominar diferentes normas. E ao estabelecermos um ensino da norma culta aos alunos, é vital que entendamos a qual norma estaríamos expondo e exigindo que os alunos apresentem em sala de aula.

Numa sociedade há inúmeras normas linguísticas, que caracterizam as diferentes comunidades: as normas de comunidades urbanas, as de comunidades rurais, as vernaculares, as dos grupos de letrados, aquelas que caracterizam os grupos de jovens, as que identificam as populações de periferias urbanas, as normas de adolescentes urbanos etc. (COELHO, 2015. p. 39)

Nesse trecho, Coelho chama a atenção para a existência de diferentes normas que coordenam e organizam os modos de se usar a língua em diversos nichos da sociedade. Com isso, também realiza uma crítica à norma padrão e derruba o fato de que ela desconsidera a heterogeneidade como a característica principal da língua. E é com essa diversidade que a sociolinguística variacionista se preocupa.

"Labov afirma que já não parece necessário esclarecer o que é ou o que não é Linguística – pelo menos não entre os membros da comunidade científica, possivelmente. Entretanto, parece ainda fazer-se necessário dar a conhecer ao não linguista do que se trata essa ciência: o que faz como o faz e por quê." (BELINE, 2013. p.114)

Para Tarallo (2000), não foi Labov quem iniciou as pesquisas sobre a SV, mas foi ele quem ofereceu um modelo teórico-metodológico para as pesquisas do tema, que surgiu como reação ao modelo gerativista que ignorava a língua como fator social. A proposta lançada pelo linguista também é chamado de sociolinguística quantitativa, uma vez que trabalha estatisticamente a partir de dados coletados.

Labov (2008) em seus estudos sobre padrões sociolinguísticos afirma que a explicação da mudança linguística parece envolver três problemas distintos: a origem das variações linguísticas; a difusão e a propagação das mudanças linguísticas; e a regularidade das mudanças linguísticas. Afirma, ainda, que partindo desse pressuposto, algumas das variações podem se dissipar muito rápido, mas algumas permanecem, entrelaçando-se com as formas antigas e estabelecendo novas regras de uso.

A importância dos estudos da sociolinguística variacionista é ainda mais reforçada em cima da seguinte declaração: "[...] as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto do passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo." (LABOV, 2008. p. 21). A partir de seus estudos desde 1963, muitos outros estudiosos, influenciados por Labov, também se dedicaram à aprendizagem da língua em diversos lugares do mundo.

Levando em consideração todas as pesquisas já realizadas da SV, embasados na variação linguística, podemos destacar os estudos referentes à CV e CN. A gramática normativa muitas vezes estabelece regras que no cotidiano não são usadas/aplicadas, por isso a importância de se registrar a fala cotidiana, demonstrando que a CV e CN também são variáveis dependendo dos fatores internos e externos que são aplicados em determinada comunidade.

Para Sandra Espíndola (2004), em seus estudos sociolinguísticos observa que na perspectiva gramatical, "... a concordância verbal consiste na aplicação de uma regra obrigatória e a não obediência a essa mesma regra causa um desvio da norma, a ausência da marca de plural no elemento verbal, quando determinado por um sujeito plural é considerado erro." Enquanto a perspectiva variacionista, "... essa ausência de concordância entre os elementos do sintagma verbal (SV) é vista como decorrente de fatores sociolinguísticos e esse fenômeno segue um curso evolutivo no português falado no Brasil." (p. 235)

O papel do estudioso da língua no que se refere a variação é demonstrar tanto a motivação social, como também tentar estabelecer a relação social para que ocorram certas mudanças no sistema linguístico.

2. Sociolinguística variacionista e o ensino de Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) salienta a importância de ensinar a variedade da língua e ainda levanta a questão de qual variedade de fala cabe a escola ensinar. Inicialmente, é possível notar a noção de variedade linguística presente nesse discurso, mas também percebemos a dificuldade imposta à escola ao tratar de tal assunto.

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser

enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BRASIL, 1997: 26)

Percebemos, então, dois problemas a serem resolvidos: o primeiro diz respeito ao real entendimento do que é sociolinguística e se o professor está preparado para tal discussão; e o segundo, é que existe de fato um preconceito linguístico e que esse professor, supostamente preparado, precisa de alguma forma lidar com ele em sala de aula e possivelmente fora dela, com pais e alunos.

Coelho (2015), afirma que dentro dos PCN se encontra o fato de o preconceito linguístico estar atrelado às falas dialetais no Brasil, e que as observações a respeito desse preconceito têm um objetivo mais amplo, que são as diferenças, principalmente nas falas cotidianas em que ouvimos: "fulano fala errado", "fulano é burro", etc. Para os autores, esses estereótipos são gerados em função do *status* social de determinados alunos, o erro na verdade está em julgar o indivíduo como se seu “jeito de falar” fosse ligado ao conhecimento cognitivo.

O documento trata ainda da questão cultural como totalmente relacionada à fala de uma comunidade. Portanto, ao tratar desse assunto em sala de aula, é preciso a noção de certa “sensibilidade sociocultural” por parte dos professores, de modo que outros alunos percebam a diferença cultural não valorizando ou diminuindo certas falas, mas reconhecendo as diferentes maneiras

de se utilizar a língua portuguesa em mais de um contexto. Afinal, "a questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido." (BRASIL, 1997: 26)

Os estudos são quase todos unânimes em dizer que é preciso adequar a fala do aluno e fazê-lo entender que há outra língua escrita que exige normas, justamente para validar essa adequação. Seja na igreja, escola, o setor jurídico, comércio, etc. Todos eles exigirão um conhecimento prévio das produções linguísticas daquela comunidade para adaptarmos a certas práticas sociais.

A partir de um conhecimento mínimo das variedades linguísticas do país, refletindo sobre as comunidades e seus padrões sociais, o professor deve então partir para o aprendizado e uso da norma culta. Porém, deixando sempre em evidência que esse novo aprendizado é advindo de um prestígio social historicamente construído, e que ele de nada tem a ver com o grau de cognição de um indivíduo.

É preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Permite também considerar os erros cometidos pelo aluno como

pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz. (BRASIL, 1997: 28)

O ideal seria que o professor também no papel de pesquisador, dessem subsídios necessários para que seus alunos compreendessem como funciona a língua viva das comunidades e como as regras linguísticas desenvolvem um caminho natural dentro de grupos específicos.

Não se concebe um professor que não seja também pesquisador, de modo a não ser um mero repetidor de informações ou repassador de conteúdos previamente oferecidos nos manuais didáticos disponíveis em larga escala no mercado. (Coelho, 2015. p. 159)

3. Aplicações de pesquisas sociolinguísticas

Muitos estudos têm sido realizados a partir das concepções da SV. Dentre eles, se destacam as pesquisas com registros da CV e CN. E que esses estudos têm mostrado, é que apesar de estabelecerem certas regras elas podem ser variáveis e também dependem de fatores linguísticos que podem ser internos ou externos a língua, podendo ter variações tanto fonética como morfológica.

Labov (2008), nos mostra que para selecionar o material a ser pesquisado é preciso antes fazer seleção do que é mais útil naquele momento inicial, ou seja: em primeiro lugar, observar as ocorrências mais frequentes: em segundo, observar o quão integrado ele está em certa comunidade de fala, seja de um grupo social, sala de aula, etc. E em terceiro, distribuir de forma assimétrica o material, ou seja: observar faixa etária e outros aspectos para separarmos em grupos os exemplos coletados.

Beline (2013) traz observações acerca das variações fonéticas deixando claras as ocorrências em outras línguas como, por exemplo, o inglês. No Brasil, um dos exemplos é com a vogal /o/, podendo ter várias pronúncias: [o], [u], ou [ó]. Acontece também com a vogal /e/, como observamos nas palavras "menino", "preciso" e "peludo" podendo variar a pronúncia entre [e], [i] e [é].

No Inglês, ele afirma que isso também ocorre, e cita a consoante /t/ no final das palavras, podendo ser pronunciada como um [t] africado. Esses são apenas poucos exemplos que segundo o próprio autor podemos observar em diferentes línguas, variações na morfologia, na sintaxe e na interface entre esses subsistemas.

Nas análises que faremos dos textos dos alunos de EJA o enfoque será na variável saliência fônica.

A concordância verbal (CV) é um campo aberto para muitas e intrigantes questões. Por apresentar inúmeras particularidades, como regras e exceções, que acabam dificultando seu ensino e aprendizagem, seu usuário é levado a um estado de insegurança que tem implicações tanto na língua escrita como na língua falada. (Almeida, 2004. p. 235)

As análises sobre Saliência fônica observadas por Almeida (2004), levam em conta os estudos de Naro; Lemle em que os autores estabelecem que a concordância é mais provável nos contextos em que a posição singular/plural é mais saliente e perceptível; levando em consideração esse e outros estudos é que serão feitas as análises dos materiais coletados no CEJA.

4. Considerações finais

Os resultados referentes aos desvios de concordância verbal e nominal serão obtidos após as análises dos textos, espera-se fazer

uma revisão dos diferentes estudos e propostas a cerca da saliência fônica, no português brasileiro. Atentando para algumas questões: 1) refletir sobre a importância dos estudos variacionista laboviana; 2) os problemas do ensino em língua materna na sala de aula e que enfoque a variação linguística de diversos grupos sociais; 3) as diferenças fônicas entre formas verbais e nominais; 4) análises dos textos de alunos do ensino de EJA numa escola de Anápolis-GO.

As análises serão feitas em uma segunda parte do trabalho que será realizado no segundo semestre de 2015. Espera-se obter os dados necessários para uma avaliação qualitativa a partir dos textos e depois uma possível solução para os problemas dos desvios da CN e CV.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Sandra Espíndola dos Anjos. A variável saliência fônica e sua atuação no processo variável da concordância verbal na fala pessoence. In: HORA, Demerval da (Org.). **Estudos linguísticos: perfil de uma comunidade**. João Pessoa: Ufpb/bc, 2004. p. 235-245.

Bortoni-Ricardo, S. M. **EDUCAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA - Sociolinguística na Sala de Aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF.

COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de língua. In: COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria N. de. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 135-162.

LABOV, William. **Sociolinguística: uma entrevista com William Labov**. Revista Virtual de

Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007.
Tradução de Gabriel de Ávila

Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

_____. **Padrões sociolinguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDES, Ronald Beline. Língua e variação. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Linguística? Que isso?** São Paulo: Contexto, 2013. p. 111-135.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

A UTILIZAÇÃO DE FILMES E A SUA CONTRIBUIÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Rita Castorina Gonçalves Gundim Lemes¹

Vanderlei de Castro e Silva²

Victoria Marques Bento Corrêa³

Maria de Fátima Oliveira (UEG/PIBID)⁴

1. Graduada do 1º período do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Goiás. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: rita.gundim@hotmail.com
2. Graduando do 4º ano do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Goiás. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: vandercastro2008@hotmail.com
3. Graduada do 1º período do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Goiás. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: victoriabento2009@hotmail.com
4. Coordenadora de Área do subprojeto de História (PIBID/Universidade Estadual de Goiás – Anápolis, GO). E-mail: pproffatima@hotmail.com

PALAVRAS CHAVE: Filme. Metodologia. Ensino de História.

INTRODUÇÃO:

O aprendizado na escola não pode se restringir unicamente ao cumprimento de horários, tarefas, exercícios e o uso constante do livro didático, pois deve ir muito além do simples formalismo presente no repasse de conteúdos e elaboração de trabalhos, criando novas estratégias para que os discentes se interessem mais pelos conteúdos e tenham uma maior participação em sala. Para que o processo ensino/aprendizagem seja alcançado plenamente é

necessário, muitas vezes, sair da rotina escolar. Assim, professores e demais envolvidos em sala de aula devem buscar alternativas, como por exemplo, o que propõe esse projeto, pois constatamos que o “cinema” pode servir como um importante instrumento de debate, crítica e reflexão em sala de aula.

Mesmo tendo completado cem anos de existência em 1995, o cinema ainda pode ser considerado uma “nova” linguagem para a educação, porém, isso não quer dizer que no seu início o cinema fosse totalmente destituído de um cunho pedagógico. As produções cinematográficas são prenhes de significados, imagens e sons que são selecionados a partir dos interesses e ideologias de seus produtores. Sendo assim, fica evidenciado o caráter que os filmes possuem, pois são dirigidos para um público determinado e almejam influenciar, ou até mesmo educar esse público. Cabe, portanto, ao professor conhecer suas especificidades e planejar bem a aula de acordo com os objetivos e conteúdos a serem ministrados.

Além de seu caráter pedagógico, é imprescindível destacar que o filme também é uma produção artística. Nesse sentido, ele possui a capacidade de expressar, com sons, imagens e movimentos, emoções e pensamentos o que não seria possível com outras produções. Nesse sentido, o cinema já é considerado, por muitos autores, uma expressão artística e há quem o coloca como a sétima arte e sua linguagem desfruta de peculiaridades que não são encontradas em outras formas de expressão.

Certamente sem a “arte” nossa vida seria incompleta, por que não teríamos essa “linguagem” para expressar plenamente todas as nossas emoções e paixões. A linguagem cotidiana ou a linguagem científica dão conta de uma parte da realidade. No entanto, só a arte é

capaz de dar conta daquilo que não pode ser enunciado, mas que ainda assim e por isso mesmo é essencial (Ferreira, 2008).

Existe uma gama de filmes que podem ser trabalhados no ensino de História, dependendo dos conteúdos, abordagens e objetivos propostos. O importante é estar consciente de que todo filme não reproduz a própria realidade, mas são produções que representam a visão de seus produtores, sendo assim, devem ser analisados criticamente, como explicam Abud, Silva e Alves:

Apesar da tentativa de reconstruir ou explicar o passado, o que assistimos nos filmes remete às representações e ao conhecimento histórico de seus criadores. Dessa forma, as películas acabam se tornando documentos da época em que foram produzidos; refletem, assim, visões de mundo, conflitos e contradições, as quais estão sempre presentes em nossas interpretações (2013. página 166).

Para que os alunos não interpretem erroneamente as produções filmicas como verdades absolutas, faz-se necessário esclarecer as diferenças acerca das produções de filmes e do conhecimento histórico. Além disso, os filmes não devem ser tomados como um instrumento metodológico capaz de sanar todos os problemas da educação brasileira, como afirma Napolitano (2005, pág. 16):

[...] não concordo com certas propostas de uso de recursos e fontes de aprendizagem inovadoras como fórmulas mágicas de salvação da escola. Além disso, devemos ter cuidado com modelos prontos de uso de novas linguagens na sala de aula. O importante é que, valendo-se de sistematização básica e de troca constante de

experiências, todo professor e toda escola criem seus próprios mecanismos e procedimentos e, mais importante ainda, reflitam coletivamente sobre eles.

É aconselhável, portanto, olhar com cautela os modelos prontos de uso de novas metodologias/linguagens nas salas de aula, pois cada metodologia precisa ser planejada cuidadosamente levando em consideração o nível da turma, faixa etária, objetivos que se pretende alcançar, etc, pois os problemas da educação pública brasileira vão muito além do tecnicismo pedagógico.

Por isso mesmo, esse projeto mostra uma significativa relevância ao agregar aprendizado e reflexões comuns a diversas disciplinas, principalmente a História, possibilitando um espaço de discussão dentro da escola com os recursos nela presente.

O presente projeto foi desenvolvido mediante as seguintes problemáticas:

1. Sob quais aspectos a exibição do filme escolhido, “Minha querida Anne Frank” pode proporcionar aos alunos do 9º ano do Colégio Estadual Antensina Santana um maior conhecimento acerca do conteúdo “Segunda Guerra Mundial”, que está sendo estudado?
2. Como proporcionar aos alunos, através do filme, uma aula mais dinâmica e participativa?
3. De que forma a elaboração do projeto sobre o uso do Filme em Sala de Aula e o registro da atividade prática (reprodução do cenário e das roupas dos personagens do filme), realizada logo após a aplicação do filme, podem servir de material para futuras pesquisas desenvolvidas em outros projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)?

A expectativa sobre o uso metodológico do filme escolhido “Minha queria Anne Frank”, aos alunos do 9º ano do Colégio Estadual Antensina Santana foi a de que eles pudessem ter, além de uma compreensão mais ampla do conteúdo trabalhado, um maior interesse pela disciplina História. A realização da atividade prática foi essencial e por meio dela, pretendeu-se:

1. Analisar e discutir o filme dentro do contexto histórico em que foi produzido;
2. Compreender que o filme, embora não tenha sido produzido para fins didáticos, pode tornar-se uma ferramenta importante no processo ensino/aprendizagem;
3. Conscientizar que o filme é uma forma de representação dos fatos históricos que deve ser utilizado com crítica e questionamentos;
4. Criar um arquivo virtual no subprojeto de história, no qual serão colocados os registros de todas as etapas do projeto e as fotos feitas no momento da parte prática da atividade;
5. Utilizar o material reunido e sistematizado para futuras pesquisas para alunos do curso de História, e de outros, que estejam no estágio;
6. Apresentar os resultados alcançados na Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPE) da UEG.

MATERIAL E MÉTODO:

O início da atividade, que ocorreu no dia 01/06/2015, destinou-se a apresentação do filme “Minha queria Anne Frank”, sendo necessário utilizar três aulas para a execução desse procedimento. Para a realização do presente projeto foram necessários os

seguintes materiais: textos didáticos sobre o contexto histórico da época e sobre como utilizar filmes como recurso didático; o filme “Minha querida Anne Frank”, uma televisão, um aparelho DVD, máquina fotográfica e pipoca. A elaboração desta atividade também contou com a contribuição teórica do projeto “O Cinema e sua contribuição no ensino de História”¹³ desenvolvido em 2014.

Após a exibição do filme, foi realizada uma aula com o objetivo de diagnosticar o que os alunos absorveram do conteúdo. Além desta averiguação, foram esclarecidas as dúvidas que os alunos apresentaram para que assim pudessemos passar para a segunda etapa do projeto. Nessa fase, os alunos responderam na sala de aula a um questionário sobre o filme.

Durante essa etapa, os bolsistas juntamente com a professora supervisora ajudaram os alunos com as dúvidas que foram surgindo e registraram a atividade por meio de fotografias. Esse procedimento contribui para a formação de um banco de dados do subprojeto de História do PIBID.

RESULTADOS:

Espera-se que com esse trabalho os alunos e todos os demais envolvidos possam ter

um interesse maior pela disciplina História, aprender que, além do livro didático, existem outras fontes de conhecimento histórico.

CONCLUSÕES:

A avaliação do projeto “A utilização de filmes e a sua contribuição no Ensino de História” ocorreu em todas as fases, desde seu início

¹³ Projeto desenvolvido no ano de 2014, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, pelo atual bolsista Vanderlei de Castro e Silva e pelo ex-bolsista do projeto, Patrik Luan Costa Barbosa.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

até a execução propriamente dita da aula prática. Assim, foi levado em consideração: o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema, a assimilação do conteúdo sobre o período estudado em textos e sua capacidade de relacionar esse conteúdo com a interpretação apresentada pelo filme.

Os alunos foram observados durante todo o projeto, através do interesse e participação na realização da atividade prática. Constatou-se com essa atividade que os alunos e todos os demais envolvidos demonstraram um interesse maior pela disciplina História, aprendendo que, além do livro didático, existem outras fontes de conhecimento histórico e que o aprendizado da História pode ser bem divertido e prazeroso. Além disso, a realização da parte prática do projeto favoreceu uma maior interação dos alunos do colégio com os bolsistas do PIBID, bem como entre eles e a professora supervisora.

Conclui-se também que nenhuma metodologia por si só pode operar milagres, o importante é refletir sobre qual o melhor “caminho” para favorecer o processo ensino/aprendizagem e planejar bem a atividade.

REFERÊNCIAS:

FERREIRA, Marcos Ramon Gomes. 2008. Projeto **Cinema e Filosofia na Escola**. Disponível em: <http://blogdocolun.blogspot.com/2008/08/projeto-cinema-e-filosofia-na-escola.html>

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História/ Capítulo 10: O cinema no ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2013- coleção ideias em ação.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2. Ed. - São Paulo: Contexto, 2005.

ACOMPANHAMENTO PEDAGOGICO COMO PRÁTICA INCLUSIVA

Luan Filipe F Coelho

UnUCSEH/ UEG

E-mail: fonseca_ueg@outlook.com.br

Palavras Chaves: Ensino- Inclusão- Acessibilidade

RESUMO: No primeiro semestre do ano de 2015, a Coordenação do Curso de Geografia do Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis- CSEH por intermédio do seu corpo docente coloca em prática o projeto de inclusão pedagógica aos discentes do curso, denominado como “Acompanhamento Pedagógico como pratica inclusiva” com o objetivo de auxiliar os mesmos na superação de suas dificuldades cognitivas, oferecendo lhe um maior aproveitamento curricular.

Justificativa:

O programa que se encontra em execução na Universidade Estadual de Goiás, Campus CSEH tem por finalidade promover ações de caráter educativo aos inscritos no mesmo, no entanto considera-se de suma importância projetos de extensão como este, pois o direito a educação acessível e de qualidade está presente na Constituição de 1988, e com a ausência de políticas públicas que estimulem o desenvolvimento de tais ações, a Constituição passa a ser burlada.

E comum projeto de inclusão no ensino fundamental e médio, no entanto o projeto supracitado pode ser considerado pioneiro, ou seja, algo recente para o ensino superior, pois praticas inclusiva sempre esteve em segundo plano nas Universidades brasileiras.

Com iniciativas de compartilhamento do saber é possível que alunos e monitores façam uma construção coletiva do conhecimento, rompendo com o paradigma de memorização de informações,

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

passando a estabelecer vínculos entre a equipe, com a ideia de que não há pensar errado, e sim pensar diferente, levando em considerações todas as formas do conhecimento.

Metodologia:

1-Aulas extracurriculares com os monitores do projeto, a fim de sanar dúvidas e oferecer aos inscritos uma “troca” de conhecimento, processo em que Vigotsky denomina socioconstrutivista, e que conseqüentemente é um dos caminhos para a construção do aprendizado.

2-Dialogo entre coordenadores, monitores, e discentes, para um compartilhamento de saberes.

3- Divulgação semestral de resultados preliminares.

Pontos analisados:

E de suma importância que durante as aulas de monitoria seja observado os seguintes critérios: Atenção, pontualidade, Interesse, Dúvida, Assimilação de conteúdo, pois desta forma é possível fazer um levantamento nas práticas educativas, a fim de atender a demanda e a necessidade de cada indivíduo.

Equipe:

Prof Esp. Wilmar Ribeiro.

Prof Ms Sandra Bento

Prof Dra Arlete Mendes

Luan Filipe (Discente 2º ano Geografia)

Gracielle Guichard (Discente 3º ano Geografia)

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Paulo Freire

Referencias:

FREIRE, Paulo, Não Há docência sem discência, In: Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa, editora Paz e terra, edição 23ª, São Paulo, p. 20-30, 1996.

ANÁLISE DO POTENCIAL DAS VÍDEOAULAS COMO MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE INGLÊS

Welder Thomaz Monteiro de Almeida

Letras Português/Inglês, PIBIC- Universidade Estadual de Goiás/
Campus CSEH,

wellderthomaz@gmail.com;

Profa. dra. Barbra Sabota, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis
(GO)

PALAVRAS - CHAVE: Ensino-aprendizagem. Autonomia. Vídeoaulas. Língua inglesa

INTRODUÇÃO

O estabelecimento de conhecimentos do ensino de língua estrangeira aos alunos da educação básica tornou-se um ponto de discussão importante entre pesquisadores que acreditam que o ensino de inglês pode ser realizado com o auxílio de tecnologias digitais. Refletir sobre o processo de ensino de maneira global tornou-se necessário para que tais tecnologias não sejam vistas apenas como modismo, mas sim com a relevância e o poder de inovação educacional que elas possuem. É necessário que todos assumam uma nova visão de ensino e escola, disfrutando de amplas possibilidades comunicativas de um ensino crítico e transformador de qualidade (KENSKI, 2003).

A seleção de um material didático adequado proporciona a melhoria e transformação do modo de ensino-aprendizagem, tornando mais fácil à aquisição de um idioma estrangeiro tanto na formação do professor quanto pro seu futuro aluno. Na aprendizagem de um idioma estrangeiro independente de classes sociais, cada vez mais as mídias acompanham o ser humano em seu cotidiano. As pessoas

que buscam pela competência comunicativa e almejam a fluência da língua já optam pelas oportunidades tecnológicas disponíveis no mercado. A tecnologia apoia também aqueles que sabem que estudar uma língua é uma tarefa constante, pelo poder que esta tem de modificar-se com o tempo.

A cada ano o professor tem metas para cumprir para que o ensino de qualidade seja alcançado. Isto é uma condição indispensável para haver o sucesso de todo o sistema educacional. Seja por meio de cenários presenciais ou à distância o mundo muda rapidamente. Professores e alunos devem analisar situações inesperadas e complexas vindas de diferentes áreas do conhecimento. É fundamental ir além do uso da memória, do raciocínio, e da previsibilidade de metodologias clássicas e utilizar suas capacidades criativas e outros tipos de racionalidades (KENSKI, 2005).

O fato de importância é que aluno não pode deixar de aprender devido a carência de material didático adequado para promover um ensino melhor na maioria das escolas , ao contrário, este deve seguir em frente com o apoio do professor e as ferramentas tecnológicas disponíveis para o ensino, buscar e conquistar a autonomia comunicativa.

Ao refletir sobre a autonomia em relação a auto-organização de um estudo autônomo é relevante levar em consideração estas possibilidades que as mídias proporcionam ao estudante e ao falante de língua estrangeira, durante a presente pesquisa pretendo expor pelos resultados baseados sobre a análise de dados da vídeoaula a importância existente na interessante maneira em que o aprendiz pode desfrutar sobre as funções das interatividades linguísticas disponibilizadas por dois canais de vídeoaulas analisadas em seus dados de estrutura, conteúdo e flexibilidade no cotidiano de ensino-aprendizagem.

No foco destes pontos de análise pretende-se expor a atual realidade da situação de aprendizagem, a partir de um ponto de vista analítico e crítico consta que o principal objetivo destas vídeoaulas partem do foco comunicativo, mas também demonstra que foco comunicativo é um núcleo de amplas abordagens de outras modalidades bem exploradas nesta tecnologia como por exemplo os tipos de conhecimentos que o aprendiz aplica e aprende, a leitura, a escrita que são atividades valorizadas dentre os tópicos, juntamente com questões que envolvem a fixação de uma boa pronúncia e sua importância para ser entendido na cultura da língua alvo. Estes são aspectos importantes de se seguir como exemplo para preencher as lacunas presentes no ensino de inglês dentro do ambiente educacional geralmente as atividades comunicativas não são bem aplicadas no ensino tradicional básico. Pretendo desconstruir as barreiras existentes sobre a utopia de que não é possível alcançar a autonomia comunicativa para criar relações interlocutivas com outros falantes da língua estrangeira, mas afirmar e demonstrar que sim, há novas possibilidades tecnológicas para capacitar o aprendiz à alcançar esta autonomia e se inserir através do idioma estrangeiro por exemplo no mercado de trabalho.

MATERIAL E MÉTODO

Esta investigação se insere em uma pesquisa maior¹⁴, de cunho qualitativo, portanto, ela também prioriza a busca de resultados qualitativos a partir de dados que possam, a partir de sua análise, elucidar e permitir maior compreensão do contexto analisado e do processo percorrido (BROWN e RODGERS, 2002). A pesquisa

¹⁴ Este projeto de Iniciação científica integra o projeto “Teaching Beyond Couserbooks” coordenado pela profa. Dra Barbra Sabota e tem como foco analisar materiais de uso didático para ensino de inglês como língua estrangeira.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

documental qualitativa utiliza como instrumentos de coleta de dados:

- Leitura de referencial bibliográfico (selecionado no grupo de estudos)
- Levantamento e seleção de vídeoaulas para aprendizagem e prática de inglês gratuitas variadas para análise.
- Análise das vídeoaulas seguindo parâmetros específicos para análise de abordagens de ensino de línguas estrangeiras.

Para realizar a análise, desenvolvemos, em um grupo de estudos, uma tabela com a taxonomia a ser seguida para a análise das vídeoaulas como material instrutivo para aulas de inglês. Na sequência, cotejamos as aulas selecionadas com os critérios da tabela desenvolvida e percebemos sua validade como ferramenta tecnológica para o ensino de ILE (Inglês Língua Estrangeira).

RESULTADOS

Desde o princípio da pesquisa houve um processo que agregou consideravelmente novas experiências e sem dúvidas enriqueceram minha carreira acadêmica. Através da experiência foi possível ter a oportunidade de estar presente em um grande evento como por exemplo no XVI Colóquio de pesquisa e extensão da faculdade de Letras da UFG, que proporcionou-me o privilégio de apresentar meu trabalho intitulado “Vídeoaulas e a autonomia na aprendizagem de língua inglesa”. Nesta apresentação me foi dada a oportunidade de participar e vivenciar a experiência de comunicação coordenada onde aprendi consideravelmente e também, colaborarei com conhecimento de colegas na área, respondendo a questões relacionadas ao trabalho etc. Além deste evento também permito-me citar a apresentação que farei no Seminário de pesquisa, Pós-Graduação, ensino e extensão do CCEH, unidade onde atualmente

estou graduando e também, haverá uma apresentação na Universidade Estadual de Goiás da cidade de Pirinópolis Goiás neste local juntamente em colaboração com minha orientadora apresentarei um novo trabalho em um congresso de ensino, pesquisa e extensão outro fator que acrescentará um ponto adicional a minha carreira acadêmica. Estes resultados foram e serão bastante relevante para o meu desenvolvimento e também, para colaborar em equipe.

CONCLUSÃO

Pude perceber que o computador e os tablets são as ferramentas que mais possibilitam a visualização de vídeoaulas disponíveis em sites de fácil acesso e manuseamento de busca. Com aparelhos tipo *smart phone* isso também é possível, mas o tamanho da tela pode não facilitar a leitura de legendas e a visualização de detalhes importantes do vídeo para o ensino da língua.

Em relação aos sites buscados é possível perceber que cada um possui uma característica distinta, porém, existe a semelhança no fato de que muitos sites utilizam o vídeo para o ensino gratuito e a distância.

O site “YouTube” possui uma fama elevada é o mais conhecido desde 2006. Os professores e canais de TV educativos usam o site para postar vídeoaulas que utilizam diferentes metodologias de ensino-aprendizagem de línguas. Em cada vídeoaula existe uma característica metodológica diferente, ou seja, que pode partir de um método direto e tradicional associado a métodos mais modernos de ensino, por exemplo, com utilização de situações do cotidiano, em lugares e ambientes diferentes de comunicação. Os canais disponibilizam vídeos que envolve grande competência e responsabilidade no uso apropriado da melhor abordagem e métodos para realizar o ensino, estimulando a aprendizagem do

aluno independente de suas dificuldades na língua. Durante uma vídeoaula o ensino é caracterizado sobretudo pelo uso da língua-alvo como meio de instrução e comunicação, portanto o aprendiz é estimulado aprender a pensar na língua-alvo o quanto antes, o ensino através de demonstrações, objetos, figuras e o abstrato e explicado através de associação de ideias (PEDREIRO,2013).

Morán enfatiza a ideia de que o vídeo não substitui a relação do aluno com o professor. O vídeo ajuda a um professor ensinar, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica (MORÁN, 1995). Ao acompanhar aulas comunicativas, com maior ênfase no discurso verbal, com o auxílio do professor o aluno passará construir novas frases e compreender melhor através do contato direto com a língua inglesa. Morán (1995), afirma que o ver geralmente está na maior parte das vezes, apoiando o falar, o narrar, o contar histórias. O falante e a fala aproxima o vídeo para o cotidiano de como as pessoas se comunicam habitualmente em situações reais de uso da língua.

A relação pedagógica do professor de vídeoaula baseia-se ao narrar e traduzir o conteúdo da aula, ou seja, o aluno necessita da presença do profissional, ainda que seja uma presença virtual (no caso da EaD, por exemplo), para esclarecer dúvidas e dar continuidade ao tema mediando o conteúdo aprendido.

Diante da análise realizada de ambos os cursos online gratuito do site *YouTube*, é possível perceber que atualmente o ensino de língua estrangeira vem sendo realizado de maneira mais criativa e se expandi cada vez mais. A questão em pauta também não exaltar ou desvalorizar a tecnologia, mas sim demonstrar que ambas as formas de pensar a respeito é errôneo e perigoso (FREIRE, 1996). Entretanto mantendo um equilíbrio em relação ao pensar sobre as novas tecnologias de algumas décadas atrás até ao presente

cotidiano esta realidade mudou e passou a existir bastante opções para desenvolver a autonomia dos alunos juntamente com qualidade a aprendizagem.

O vídeo tem a função de se comunicar com o aprendiz e leva-o à construir cognições e novos significados pelo fato de simular e se manter mais próximo da realidade interlocutiva. Além de auxiliar e capacitar no ato da comunicação o aprendiz também dispõem de outras modalidades de ensino presentes em vídeoaulas. Porém independente da presença real do professor essa experiência não deixará de enriquecer a auto-aprendizagem de cada sujeito. Basta que o aprendiz aprenda a perceber as oportunidade de crescimento e desenvolvimento dentro de um objetivo de ultrapassar qualquer tipo de dificuldade ou até mesmo preencher as lacunas do contexto de ensino do passado.

Por meio da análise bibliográfica foi possível perceber que o objeto de estudo influencia com positividade a autonomia do aprendiz. Na pesquisa por meio do material teórico tornou-se mais claro concluir como funciona a aprendizagem de língua estrangeira, ou seja, basta que seja dado oportunidades ao conhecimento alheio e que haja interesse por parte de todos envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, M. V..Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas SP: Papirus, 2003.

_____. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. 2005. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf. Acesso em: 29 jan. 2015

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade. 26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula, São Paulo, n. 2, abril. 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/36131/38851> . Acesso em 14 ma. 2014.

PEDREIRO, S. Ensino de línguas estrangeiras: métodos e seus princípios. Especialize IPOG, Goiânia. 4. 2012. 1-14. Jan.2013

APLICAÇÕES DO METODO DE VALORAÇÃO CONTINGENTE NA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL

Hávilla Kelly Soares Cunha

1 Graduação no curso de Ciências Econômicas, PVIC, Universidade Estadual de Goiás,

havillakelly.19@hotmail.com;

Professora orientanda: Joana D'arc Bardella

2 Docente do curso de Ciências Econômicas, Universidade Estadual de Goiás.

RESUMO: O Método de valoração contingente busca por meio de *surveys* revelar as preferências dos indivíduos por bens ou serviços ambientais não comerciais. O MVC busca estimar um valor monetário para aqueles bens e serviços que não possuem um mercado definido. A valoração ambiental tem se tornado objeto de preocupação de pesquisadores e demonstra o grau de importância que os ativos possuem para a comunidade através de um valor correspondente. Este trabalho tem como objetivo avaliar artigos de autores brasileiros que valoraram ativos ambientais na região Centro-Oeste do Brasil usando o método de valoração contingente para compreender como está sendo usado o método, quais suas adaptações e dificuldades de aplicação. A análise constatou que apenas 17,63% seguiram as normas do painel NOAA, sendo que 17,29% não informaram suas DAP's, o que colocou em evidencia a deficiência da aplicação das normas do painel. O Distrito Federal se destacou com o maior número de pesquisas e a Universidade de Brasília (UnB) apresentou 42,10% dos trabalhos.

PALAVRAS - CHAVE: Valoração Ambiental; Valoração Contingente; Bens públicos.

INTRODUÇÃO

O Método de Valoração Contingente (MVC) busca estimar um valor monetário para aqueles bens e serviços que não possuem um mercado definido. A valoração ambiental tem se tornado objeto de preocupação de pesquisadores e demonstra o grau de importância que os ativos possuem para a comunidade através de um valor correspondente.

Dentre todos os estudos realizados utilizando valoração contingente, o mais polêmico e gerador de debates foi o caso de Exxon Valdez. Em março de 1989, cerca de 50 milhões de litros de óleo cru vazaram do petroleiro pertencente à Companhia de Petróleo Exxon que foi condenada a pagar os custos para a população local bem como para o Estado. A metodologia utilizada para o cálculo do valor dos danos foi criteriosamente estudada por uma comissão de notórios especialistas composta pela National Oceanic and Atmospheric Administration (NOAA), que se tornou mundialmente conhecida como Painel do NOAA. (MAIA; ROMEIRO; REYDON, 2004).

Com o intuito de dar credibilidade ao método, é fundamental que os trabalhos acadêmicos sobre o método de valoração sigam as orientações do Painel NOAA. O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise sobre as potencialidades e limitações do método para a região Centro-Oeste do Brasil, analisando a DAP, sua representatividade na agregação para o ativo ambiental e para população, segundo as orientações do Painel NOAA.

As técnicas de valoração ambiental servem como um instrumento que a economia utiliza para mensurar as alterações de qualidade e quantidade de determinado recurso natural disponível e sua relação com o bem-estar da sociedade. Os custos com a degradação ambiental se não compensados pelos que o geram viram

externalidades para o sistema econômico (CARVALHO; ADOLFO, 2012).

Um dos métodos mais utilizados para se fazer a valoração ambiental é o Método de Valoração Contingente, esse método busca estimar um valor monetário para aqueles bens e serviços que não possuem um mercado definido. Ele avalia a disposição a pagar e a aceitar dos agentes econômicos por um determinado bem (SILVA; LIMA, 2004)

A obtenção da disposição a pagar, objeto de estudo, é dada pela manifestação do indivíduo em aceitar ou recusar um dispêndio por determinado bem ambiental, visando sua manutenção ou melhorias ambientais. A captação da DAP se dá através de questionários de forma que as respostas indiquem o verdadeiro valor que o indivíduo estaria disposto a pagar (ou receber) pelo bem em questão caso existisse um mercado real (OBARA, 1999)

É primordial que esse método seja utilizado de forma que vieses não comprometam a confiabilidade da pesquisa, adotando-se certos procedimentos que precisam ser corretamente obedecidos conforme diretrizes do painel NOAA.

O Painel NOAA, recomenda a escolha da DAP por meio da escolha dicotômica (Referendum), instrui também para apresentação de fotografias e vídeos, recomenda descrições precisas de um plano de governo capaz de trazer melhorias ambientais ou de reparar um dano e relata que as entrevistas devem ser preferencialmente pessoais (COSTA et al., 2004).

Além disso, o painel também orienta que os entrevistados devem ser lembrados de suas restrições orçamentárias para evitar valores incoerentes e também da existência de bens substitutos do objeto valorado. Para que ocorra um bom desempenho da pesquisa final,

faz-se necessário um teste piloto com objetivo de pré-testar a população.

Os requisitos aqui relatados servirão de metas para garantir a confiabilidade das estimativas do MVC, no entanto, ele está sujeito a falhas que podem ser sanadas com os instrumentos certos de cada caso específico de pesquisa e existem críticas quanto ao seu efeito de obtenção de medidas de bem-estar.

MÉTODO

A seleção dos artigos se deu através do portal Capes, SciELO e Google Acadêmico. As palavras de busca foram valoração contingente e valoração econômica. Os dados foram tabulados por tipos de variáveis com a instituição de ensino, valor da DAP, quantidade de população e amostra, local que foi valorado. O modo usado para a tabulação foi quali-quantitativo, foram encontrados 24 artigos que trata de valoração ambiental na região Centro-Oeste no período de publicação entre 2000 e 2014, sendo 5 trabalhos teóricos, restando 19 artigos práticos que foram analisados.

RESULTADOS e DISCUSSÕES

No que concerne as diretrizes do painel NOAA, o uso de DAP (disposição a pagar) ao invés de DAR(disposição a receber) sobressaiu em 89,47% sendo que 70,83% informaram e 29,17% não informaram suas DAP.

As informações a respeito de bens substitutos foram citadas por apenas 8% dos trabalhos, não informando sobre quais permanecem inalterados. No critério de pré-testar os questionários 47,37% fizeram o pré-teste, preferencialmente, teste piloto. A documentação de todas as etapas do processo e a opção por entrevistas pessoais correspondem a 42,11% cada.

Os artigos publicados na região Centro-Oeste foram classificados por objeto de valoração onde apresentou-se uma grande variedade de objetos, como parques, cidade, lodo de esgoto, bairro, entre outros. Quanto a área de conhecimento, 57,89% foram conhecimento tradicional, 31,58% relataram sobre bens culturais e apenas 5,26% cada discorrera sobre bens de impacto e recurso hídrico.

O Distrito Federal é a unidade da federação com ativos ambientais mais valorado com 57,89% sendo analisado sobretudo a capital Brasília. A instituição que mais apresentou artigos foi a Universidade de Brasília (UnB) seguido da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). No que diz respeito ao ano de publicação houve variação, sendo que no ano de 2000, 2003, 2008 e 2012 correspondeu a 63,15% do total dos artigos publicados.

Alguns trabalhos feitos para a região Centro-Oeste não apresentaram em seus artigos o modelo econométrico utilizado, para os que apresentaram os valores correspondentes foram para o Modelo Logit (11%), o de Regressão (11%), Regressão Linear (5%), Regressão Múltipla (5%) e Log-Log (5%).

O cronograma de pagamento mensal correspondeu a 26,31%, seguido do anual com 15,79% e por metro cubico com 5,26% onde 52,63% dos trabalhos não informaram os prazos. A publicação do valor da DAP individual foi feita por 89,47% dos trabalhos acadêmicos, 36,84% não informaram, os valores mais usuais estão entre 0 e 4 reais.

Dos 19 trabalhos acadêmicos sobre valoração contingente da região centro-oeste apenas 17,63% do Painel NOAA foram seguidos pelos trabalhos, demonstrando a deficiência destes nas pesquisas sobre valoração contingente. A área ambiental analisada somente por conhecimento tradicional correspondeu a 58% das pesquisas.

CONCLUSÃO

Apenas 17,63% do Painel NOAA foram seguidos pelos trabalhos, demonstrando a deficiência destes nas pesquisas sobre valoração contingente. O trabalho que mais atendeu o painel NOAA foi o da Universidade Católica de Brasília com o título: “Valoração ambiental do parque ecológico e de uso múltiplo olhos d’água como subsídio à sua concessão” de Juliana Viana.

É necessária atenção especial para a recomendação metas para garantir confiabilidade, visto que, nenhum trabalho acatou as exigências previstas pelo painel. A maioria dos artigos, com 89,47%, utilizaram as DAP’s para o método de valoração contingente.

REFERÊNCIAS

COSTA, M.E.L da; et al.. Respostas de protesto na disposição a pagar espontânea e induzida nas técnicas de lances livres e referendo pelo método de valoração contingente. *Revista Biodiversidade*. v.14, n.1, 2015.

MAIA, A. G.; ROMEIRO, A. R.; REYDON, B. P. Valoração de recursos ambientais. *Textos para discussão*. Campinas: Unicamp, n. 116, 2004.

SILVA, R.; LIMA, J. Valoração contingente do parque "Chico Mendes": uma aplicação probabilística do método Referendum com bidding games. *Revista de Economia e Sociologia Rural* vol.42 no.4 Brasília Oct./Dec. 2004.

CARVALHO, S; ADOLFO, L. O valor econômico dos recursos naturais no sistema de mercado. Artigo apresentado na *I Conferência Internacional Direito Ambiental, Transnacionalidade e Sustentabilidade*, 2012.

OBARA, A. T. *Valoração Econômica de unidade e conservação. O MVC: Estudo de caso: Estação ecológica de Jataí (Luiz Antônio SP)*. 1999.122 f. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1999.

APLICAÇÕES DO MÉTODO DE VALORAÇÃO CONTINGENTE NO BRASIL: Um estudo de caso das regiões Norte e Nordeste

Leila Divina Cintra¹, Joana D'arc Bardella Castro²

¹Graduanda em Ciências Econômicas, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO) PIBIC/UEG, leila89_12@hotmail.com

²Orientadora, docente do curso de Ciências Econômicas, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO). Mestre em Economia de Empresas pela UCB e Doutoranda pela UNB em Economia.

PALAVRAS - CHAVE: Valoração ambiental. Regiões brasileiras. Valoração contingente.

INTRODUÇÃO

O Método de Valoração Contingente (MVC) é uma ferramenta fundamental para determinar o valor monetário de bens que não possui um mercado definido, como é o caso dos recursos naturais. Nas últimas décadas a população teve maior consciência do valor dos recursos ambientais, sendo assim, os pesquisadores utilizam do MVC para mensurar o valor dos recursos naturais, a partir das preferências dos usuários. Assim sendo, o trabalho se justifica pela necessidade de avaliar o valor que está sendo dado aos ativos ambientais nas regiões norte e nordeste.

Este trabalho tem como objetivo avaliar artigos de autores brasileiros que valoraram ativos ambientais na região norte e nordeste do Brasil através o método de valoração contingente para compreender como está sendo usado o método, quais suas adaptações e dificuldades de aplicação.

A aplicação do Método de Valoração Contingente para os ativos ambientais nas regiões norte e nordeste do Brasil apresentam

resultados relevantes para o estudo do valor dos ativos ambientais destas regiões?

MATERIAL E MÉTODO

Trata se de uma pesquisa bibliográfica, quanti-qualitativa, descritiva. Segundo Gil (2010) a pesquisa bibliográfica no campo econômico tem a possibilidade de cobrir uma gama de fatos e por sua amplitude é preferível às observações diretas. As palavras de busca são valoração contingente e valoração econômica. Os dados foram tabulados por tipos de variáveis com o instituição de ensino, valor da DAP, local que foi valorado, ano, estado, vises, cronograma de pagamento, modelo econométrico.

Para bens e serviços que não há mercados é utilizado o método de valoração contingente (MVC) que se baseia na aplicação de questionários e propõe um mercado hipotético para estimar seu valor monetário (ANDRADE, 2011). Uma vez que este método é propício as situações onde não existam valores de mercado e/ou alternativas para realizar substituições (MAY, 1995).

Os recursos ambientais são bens que raramente possui substitutos, segundo Marques e Comune (1995), consequência disso é que não há preço atribuído aos serviços oferecidos por estes. E seu uso desenfreado pode levar a escassez destes recursos.

Segundo RANDALL (1987) o valor econômico do bem ambiental é o somatório do valor de opção, valor de uso e valor de existência. Pessoas que não costumam frequentar parques e similares podem estar disposta a pagar, motivadas por uma opção de bem-estar futura (WEISBROD, 1964).

Há também as pessoas que usufruem dos bens ambientais e usa frequentemente, para contato com a natureza, caminhada, lazer entre outros, sendo considerado o valor de uso desse bem. E, o

valor de existência se dá pela necessidade de conservar para uso presente e futuro, pelo bem-estar concedido às pessoas que frequentam ou pretendem conhecer e estar em contato com a natureza e as espécies habitantes (MOTTA, 1995).

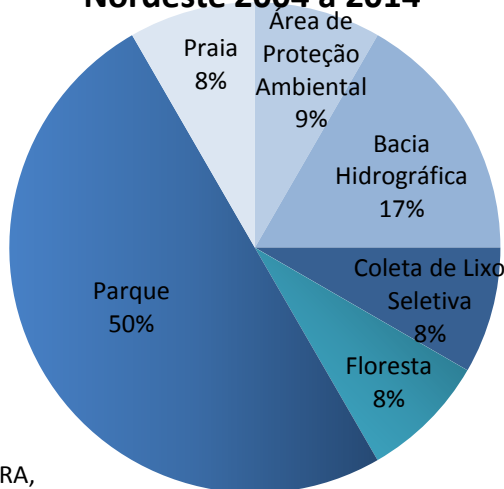
RESULTADOS

O estudo abrange a região Norte e Nordeste do Brasil, ambas são responsáveis por aproximadamente 60% dos estados brasileiros. A região Nordeste é formada pelos estados de Alagoas, Sergipe, Pernambuco, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Ceará e Bahia e possui uma área de 1.554.257 km² e a região Norte é composta por sete estados, sendo eles, Amapá, Amazonas, Pará, Roraima, Tocantins, Acre e Rondônia e sua área é a maior do Brasil com 3.853.397,2 km².

Foram encontrados 12 artigos empíricos que trata se de valoração ambiental nestes estados, no período de publicação entre 2004 e 2014. As informações dos artigos foram analisadas por ano de publicação, universidade, modelo econométrico, vieses apresentados, tamanho da população e amostra, valores das DAP's geral e individual, a entidade responsável para administrar os recursos, o cronograma de pagamento e região valorada.

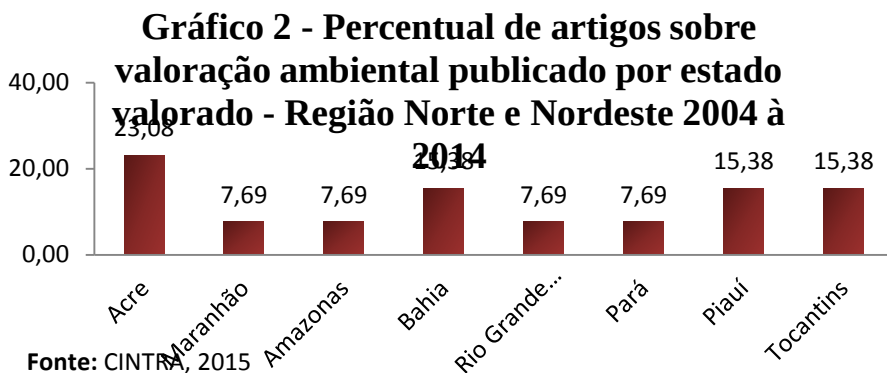
Os artigos publicados nestas duas regiões foram divididos por objeto de valoração e os parques são os ativos ambientais que mais foram valorados nestas regiões com 50% das pesquisas (Gráfico 1).

**Gráfico 1- Percentual de artigos publicados
por objeto de valoração - Região Norte e
Nordeste 2004 à 2014**



Fonte: CINTRA,
2015

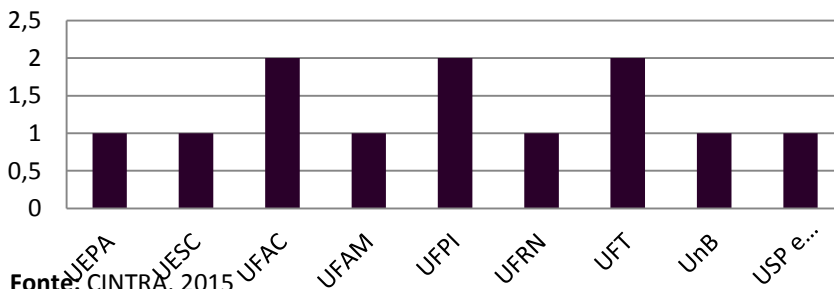
Seguido dos parques estão bacias hidrográficas com 17% das pesquisas, devido à região norte abrigar várias hidrelétricas brasileiras, seguido das áreas de proteção ambiental com 9% e coleta de lixo seletiva, floresta e praia com 8%.



O Acre é o estado com mais estudos de valoração ambiental (Gráfico 2), é responsável por 23,08% dos estudos nesta região, em seguida Bahia, Tocantins e o Piauí com 15,38% e com 7,69% o Maranhão, Amazonas, Pará e o Rio Grande do Norte

Instituições e Universidades de várias regiões do Brasil fazem estudos nas regiões norte e nordeste (Gráfico 3), entre elas Unicamp (SP), USP (SP). A universidade Federal do Acre, a Universidade Federal do Tocantins e a Universidade Federal do Piauí são as que possuem o maior numero de pesquisas com aplicação do MVC.

Gráfico 3- Artigos sobre valoração ambiental publicados por Instituição - Brasil - 2004 à 2014



CONCLUSÃO

As regiões Norte e Nordeste juntas compreendem mais da metade dos estados brasileiros, sendo a primeira região conhecida por abrigar florestas e matas fechadas e a outra por suas fortes secas e suas praias que atraem milhares de turistas de todo mundo, desse modo, as pesquisas de valoração na região Norte são mais voltadas aos parques e florestas e da região Nordeste para as praias.

A população é consciente da necessidade de manutenção e preservação dos recursos ambientais, porem, considera como obrigação do governo e prefeitura manter esses recursos, uma vez que, o dinheiro pago em impostos deve ser destinado a essas ações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Rodrigo Bomfim de. Introdução ao método de valoração contingente: *teoria, potencialidades e limitações*. Universidade de Brasília: Congresso PET-Economia, 2011.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, João Fernando e COMUNE, Antônio. Quanto Vale o Ambiente: *Interpretações sobre o Valor Econômico Ambiental*, XXIII Encontro Nacional de Economia, 12 a 15 de dezembro de 1995.

MAY, P. H. Aplicação de técnicas de avaliação econômica ao ecossistema manguezal. In: Economia ecológica: aplicações no Brasil. Campus, Rio de Janeiro, 1995.

MOTTA, R.S. Da. *Contabilidade ambiental*: teoria, metodologia e estudos de casos no Brasil. Rio de Janeiro: IPEA, 1995.

RANDALL, A. *Resource economics*: an economic approach to natural resource and environmental policy. 2. ed. New York: John Wiley & Sons, 1987.

WEISBROD, B.A. Collective consumption services of individual consumption goods. *Quarterly Journal of Economics*: Boston, 1964.

APONTAMENTOS SOBRE O DISCURSO VEICULADO EM REVISTAS FEMININAS: metáforas conceptuais em horóscopos¹

Bruna Gabriela Corrêa Vicente²

Shirley Mattos.

A linguagem midiática, hoje, se trata de uma das mais difundidas e de mais fácil acesso às jovens enquanto instituição que agrega valores sociais, culturais e linguísticos. A mídia constrói, através da linguagem, a imagem dela própria, de seu público consumidor e da relação estabelecida entre esses participantes exercendo vários papéis na sociedade, entre eles a percebemos como formadora de opinião, não apenas para construir e/ou reforçar identidades, mas também para inferir e criar estereótipos étnicos, econômicos, sociais e intelectuais.

Partindo desta perspectiva, o trabalho volta-se para a análise e investigação de metáforas conceptuais. Como *corpus* da pesquisa usou-se a coluna de horóscopo da Revista *Glamour*, uma revista feminina publicada inicialmente pela *Condé Nast Publications* nos Estados Unidos, foi primeiramente chamada *Glamour of Hollywood*. Atualmente é publicada em vários países, na maioria dos casos é uma publicação mensal. No Brasil a *Glamour* foi lançada em abril de 2012 pela Editora Globo, substituindo a revista *Criativa*, segundo o editorial da revista, GLAMOUR chega ao Brasil com a missão de injetar glamour no dia a dia da leitora: no closet, no nécessaire, na casa, no trabalho, na cama, na vida! Moda, beleza e celebridades são o tripé de uma revista divertida e alto-astrol, um guia completo dos assuntos mais saborosos da atualidade.

Este trabalho segue a linha de pesquisa de Análise do discurso Crítico, aplicada ao estudo de gênero social, conforme estudada por autoras como Herberle (1994; 1997; 1999), Figueiredo (1994; 1995)

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

e Dornelles (1997). Com base no modelo tridimensional do discurso proposto por Fairclough (1989) que envolve três categorias: texto, prática discursiva e prática social. Como também, o conceito de *Gênero*, aqui explicitado por Bonini “– um conjunto de ações típicas de textualização, de produção e compreensão textual, que realiza pelo menos uma prática social dentro de várias cadeias relacionais possíveis, realizando, então, o discurso e a estrutura social.” Segundo o autor, o discurso reflete o ponto de vista do mundo, identidade e relações que se estabelecem numa determinada estrutura social. Essa, por sua vez é compreendida como uma entidade abstrata que abrange um conjunto de práticas sociais e gêneros. Levaremos em conta, ainda, estudos sobre parâmetros textuais (Meurer & Motta-Roth, 1997; Meurer, 1998) que buscam analisar e desvendar as características constituintes da textualização dos diversos discursos existentes na sociedade.

Para Lakoff e Johnson, cuja principal obra sobre metáfora conceptual é *Metaphors we live by*, assumem que os sujeitos são guiados pelas metáforas que existem na sociedade e que sem estas não se conseguiria a interação ou entendimento das sentenças. Sendo assim, as metáforas conceptuais constituem-se em representações mentais de conceitos concretos e, portanto, estão inseridos no significante das pessoas e são compartilhadas por indivíduos da mesma esfera social.

A metáfora, na antiguidade, era considerada apenas como um desvio do sentido literal da palavra para um sentido livre: uma transformação de sentido. Geralmente a metáfora é vista como um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico sem nenhum valor cognitivo, enquanto a ciência fazia da razão e o literal seus recursos.

Ao predomínio desta visão dá-se o nome de *Mito do Objetivismo*, ao qual engloba o Racionalismo cartesiano, o Empirismo, a Filosofia Kantiana, o Positivismo lógico etc., portanto, nesta perspectiva quando a mensagem fosse objetiva dever-se-ia evitar o uso de metáforas e espécies de linguagens figuradas, pois não se acreditava que podra-se dissertar sobre um assunto científico fazendo uso de metáforas, usadas até aquele momento apenas em textos literários.

Em meados do século XX começa-se a questionar e desenvolver uma mudança paradigmática deste contexto. A partir da década de 1970 a mudança paradigmática, uma reformulação profunda da maneira de idealizar a, compreensão, a verdade, o sentido e a metáfora. Esta mudança rejeita os pressupostos objetivistas, segundo Ortony (1993, P. 1-2) “o conhecimento da realidade, tenha sua origem na percepção, na linguagem ou na memória, precisa ir além da informação dada.”, o mundo objetivo precisa ser construído a partir do conhecimento humano e da linguagem, Ortony denomina o novo paradigma de *construtivista*. Neste novo paradigma, a metáfora passa a ter o valor cognitivo reconhecido, deixa de ser apenas figura de linguagem/ retórica para ter valor cognitivo.

O conceito de metáfora como um fenômeno fundamental para a compreensão científica, literária e cotidiana leva ao questionamento de significantes objetivistas relativos ao sentido, à compreensão, à verdade e à objetividade. Uma metáfora conceptual é uma maneira convencional de conceitualizar um domínio de experiência em termos de outro, normalmente de modo inconsciente, metáfora conceptual é assim chamada pois expressa um conceito e é de abordagem cognitiva por que propõe que as metáforas são construções mentais fundamentais para o entendimento da linguagem.

A teoria da constituição e construção da Metáfora conceptual desenvolvida por Lakoff e Johnson tem como base um artigo escrito por Reddy, em 1979, no qual o autor parte do principio de que uma sociedade com melhores comunicadores teria menos conflitos, assim, introduz o conceito de “*Metáfora de canal*”. Segundo Green:

As expressões linguisticas (palavras, sentenças, parágrafos, livro, etc.) são comparadas a vasos ou canais nos quais pensamentos, ideias, sonhos são despejados e dos quais eles podem ser retirados exatamente como foram enviados, realizando uma transferência de posse. (Zanotto, 1989, p.15)

Desta forma, Reddy revela que a “linguagem é sua própria metalinguagem”, conseguiu demonstrar por meio de casos significativos que a metáfora faz parte da linguagem cotidiana e é um componente essencial para o entendimento de mundo. Partindo deste pressuposto Lakoff e Jhonson tratam a metáfora de canal de uma forma mais explícita e as metáforas conceptuais subjacentes, as expressões linguísticas metafóricas, avançaram em relação a Reddy por terem feito uma análise da linguagem cotidiana e descoberto que a linguagem revela um sistema conceptual metafórico, rege o pensamento e a razão.

Para demonstrar este fenômeno, Lakoff e Johnson (1980/2002, p. 46) utilizam do conceito de “tempo” que é relacionado como “dinheiro”. As metáforas são mapeamentos entre domínios conceptuais (domínio fonte → domínio alvo), um domínio é uma área de conhecimento ou de experiência humana. O domínio fonte é aquele ao qual conceitualizamos metaforicamente algo concreto, experiência, enquanto o domínio alvo é o abstrato. Um domínio fonte pode servir a varias metáforas conceptuais ao relacionar-se com outros domínios alvos, tais como: amor é uma viagem,

relacionamento é guerra, amor é paciente, teorias são construções, entre outros.

Alguns exemplos (Revista Glamour, ed. Agosto, 2015);



LIBRA 23/09 a 22/10

A lua é nova em Leão na sexta (14) e sua visão está se ampliando conforme você se conscientiza dos seus verdadeiros desejos. É pra ter fé na vida e transformar o que vier em algo mais positivo.

Amor

Você quer excitação, uma relação que vitalize a sua vida. Agradar pra ser agradado. Rir pra fazer sorrir. Invista nisso.

Trabalho

Continue reavaliando seus projetos para ir de encontro tanto às soluções como a objetivos maiores que beneficiem mais pessoas. Busque se aliar a quem traga mais dinamismo.

[... sua *visão* está se *ampliando*...] campos visuais são recipientes, teorias são construções, pensamentos são objetos;

[...e transformar o que vier em algo *positivo*.], teorias são construções, felicidade é positivo, mente é uma máquina;

[Continue *reavaliando seus projetos* para ir de encontro tanto às soluções como a objetivos maiores...], mente é uma máquina, tempo é um objeto em movimento;

[busque se *aliar* a quem traga mais dinamismo], relacionamento é guerra;



VIRGEM 23/8 a 22/9

Os seus sonhos estão vívidos. O desafio é se libertar das angústias pra desenvolver o seu potencial criativo. Na lua nova em Leão na sexta (14) você pode projetar uma nova vida.

Amor

Toda essa reserva emocional pode ser restauradora. Quando sair do casulo você vai estar pronta pra amar de um jeito novo.

Trabalho

O seu tesouro está dentro de você, já tomou consciência disso? Mas é possível que não esteja conseguindo acessá-lo com segurança ainda. Não tenha pressa, movimente-se com tranquilidade.

[... você pode *projetar* uma nova vida.], teorias são construções;

[*Quando sair do casulo* você vai estar pronta para *amar de um jeito novo.*], tempo é um objeto em movimento, amor é uma viagem;

[O seu *tesouro* está dentro de você...], pensamentos são objetos;

[Não tenha pressa, movimente-se com tranquilidade.], tempo é um objeto em movimento;



ESCORPIÃO 23/10 a 21/11

Já está satisfeita? A lua é nova em Leão na sexta (14) e você adquire uma nova força de vontade, é oportuno reavaliar honestamente e de uma vez por todas os objetivos para investir no que realmente faça sentido pra você.

Amor

Está se envolvendo intensamente ou exageradamente? No meio de tanto sentimento tem também muita resistência e idealização.

Trabalho

É fundamental reconhecer que pode criar e produzir até para seguir na conquista de suas realizações. As condições continuam complexas mas aos poucos você vai sendo mais favorecida pelas oportunidades.

[No meio de tanto *sentimento* tem também muita *resistência e idealização.*], pensamentos são construções, amor é uma guerra;

[...*criar e produzir* até para seguir na *conquista* de suas realizações.] mente é uma máquina; ideias são plantas,

[... você vai sendo mais *favorecida pelas oportunidades.*], vida é um jogo de azar;

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark, **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: EDUC, 2002 [1980]. P. 45-119.

FAIRCLOUGH, N. **language and Power**. London: longman, 1989.

HERBERLE, V.M. **“Editoriais de revistas femininas sob a perspectiva**

da análise crítica do discurso". *The Specialist*, v.16, n.º1/2. São Paulo: Cepril, PUC-SP, p.137-150, 1994.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem.** São Paulo : Cortez, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MEURER, J. L. **Aspects of language in self-help counselling.** Florianópolis: programa de pós graduação em Ingles/ UFSC, 1998.

_____.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Parâmetros de textualização.** Santa Maria, RS: editora da UFMS, 1997.

APPS BENEFITS IN ENGLISH LEARNING: O Potencial do Aplicativo Duolingo Como Material Didático Para a Aprendizagem da Língua Inglesa¹⁵

Lorena de Oliveira Freitas (PVIC - UEG)

Profa. Dra Barbra Sabota

Universidade Estadual de Goiás - campus CSEH

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de analisar o potencial de utilização do aplicativo Duolingo como material didático para favorecer a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. O enfoque desta pesquisa está em analisar em que medida a proposta de ensino da língua inglesa como língua estrangeira neste aplicativo favorece a aprendizagem de seus usuários. A pesquisa teve caracter qualitativo e tratou-se de uma análise documental tendo como fonte primaria de dados o referido aplicativo. Através da análise dos dados foi possível verificar que o aplicativo Duolingo possui varias características que favorecem o processo do aprendizado do inglês como língua estrangeira.

Palavras-Chave: Material Didático, Língua Estrangeira, Duolingo.

ABSTRACT: This article has the objective of analyzing the app Duolingo as a didactic material to favor the learning of english as a foreign language. The focus of this research is in analysing in what

¹⁵ Este artigo é uma versão expandida do relatório final de pesquisa de PIBIC e está vinculado como produto parcial do projeto de pesquisa *Teaching beyond coursebooks*: Análise, adaptação e criação de materiais didáticos de Inglês como LE coordenado pela Professora Dra. Barbra R. Sabota Silva (Lattes < <http://lattes.cnpq.br/3971621982615145>>) do Campus CSEH.

proportion the teaching format of the English language as a foreign language in this app favors it's user's leaning. The research had a qualitative character and referred to a documental analyses having the referred app as a primary source of data. Through the data's review it was possible to verify that the Duolingo app has many characteristics that favor the process of learning english as a foreign language.

1. Introdução

Esta pesquisa teve início com um objeto de estudo diferente, o CD interativo como material de uso didático para o ensino de Inglês como língua estrangeira. No entanto, ao longo do ano de pesquisa percebemos que a análise de aplicativos poderia trazer mais benefícios para auxiliar na compreensão do processo de ensino aprendizagem de inglês como língua estrangeira (ILE). Portanto, aquele objeto de estudo foi substituído pelo aplicativo Duolingo para prosseguirmos nossa investigação sobre materiais de uso didático para o ensino de línguas.

O material didático utilizado em sala de aula deve estar de acordo com o contexto. Esse contexto reflete o perfil do aluno, sua cultura, sua comunidade, ou seja, seu perfil também é um construto sócio histórico dinâmico. Para Macaro, "o perfil do aluno de segunda língua, que já é complexo e diverso, pode passar por mudanças fundamentais assim que demandas sociais, culturais, políticas e profissionais são impostas no indivíduo." (MACARO, 2008, p.47). Sendo assim, é necessário que essas mudanças sejam acompanhadas pelos professores de LE (língua estrangeira). É necessário que utilizem as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como mediadores no processo de aprendizagem dos alunos. Sandholtz, Ringstaff, e Dwyer (1997, p.176) afirmam que "os benefícios da integração da tecnologia são

melhor compreendidos quando a aprendizagem não é apenas um processo de transferência de fatos de uma pessoa para outras, mas quando os objetivos do professor podem emancipar os alunos como pensadores de problemas.

2. Objetivo

O principal objetivo desta pesquisa é observar os aspectos positivos e negativos promovido pelo aplicativo Duolingo em relação à aprendizagem de alunos de inglês como segunda língua.

2.1. Objetivos Específicos:

- Quais são os aspectos positivos e negativos para o ensino e aprendizado de inglês como segunda língua oferecida por essa tecnologia?
- Como o aplicativo Duolingo propõe a mediação da aprendizagem da língua inglesa?.

3. Metodologia

Como já explicitado, esta pesquisa integra um estudo mais amplo sobre adaptação e criação de materiais para ensino de ILE, o projeto cadastrado na PrP intitulado *Teaching beyond coursebooks*, coordenado pela profa. Dra. Barbra Sabota. No projeto da professora está previsto a formação de um grupo de estudos e pesquisas, o qual integro. Os estudos derivados da pesquisa seguem o mesmo tipo de metodologia, a saber, pesquisa documental qualitativa. O que equivale a dizer que esta investigação prioriza a busca de resultados qualitativos interpretativos, portanto, não se ocupa em quantificar e gerar estatísticas, mas sim dados que possam, a partir de sua análise, elucidar e permitir maior compreensão do contexto analisado e do processo percorrido (BROWN e RODGERS, 2002). No grupo, optamos por realizar

pesquisas documentais, por tratarem do estudo de materiais que tem sido examinados e reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa buscando conferir sentido ao objeto sobre análise (LUDKE e ANDRE, 1986). Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5).

tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres.

Tomamos neste estudo o aplicativo *Duolingo* como objeto de análise e seguimos procedimentos de pesquisa, como descritos:

- Leitura de referencial bibliográfico (a ser selecionado no grupo de estudos).
- Levantamento e seleção do aplicativo para análise.
- Análise do aplicativo seguindo parâmetros específicos para análise de material de uso didático (utilizando uma tabela desenvolvida pelo grupo de estudos).

Para proceder à análise cotejamos o aplicativo com os critérios de uma tabela, fruto de nossas discussões e estudos, que contemplam os aspectos: estrutura, conteúdo e flexibilidade. A tabela encontra-se ao final da análise, que segue.

4. Fundamentação e análise em paralelo: O material didático para ensino aprendizagem de ILE e o uso de ferramentas digitais.

As adaptações de materiais para uso em sala de aula de ILE têm sido uma prática constante e necessária entre professores que primam por um ambiente mais personalizado, colaborativo, convidativo e motivador para seus alunos (ISLAM e MARES, 2003; HARMER, 2008).

As vantagens e facilidades que a tecnologia presente no dia a dia da sociedade urbana traz vem cada vez mais sendo aproveitada como uma ferramenta para a aprendizagem. Um exemplo disto é a popularidade do aplicativo de aprendizagem de línguas em comento, *Duolingo*, que em janeiro de 2014 atingiu a marca de 25 milhões de usuários, dos quais 12.5 milhões são ativos.

O aplicativo Duolingo se tornou público em 2012 e foi criado por um professor e um aluno da *Carnegie-Mellon University* (Estados Unidos). Esse aplicativo oferece vários aspectos favoráveis à aprendizagem de ILE pois proporciona apoio para o aluno favorecendo o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem para o aluno desenvolver suas capacidades na língua inglesa tanto dentro da sala de aula quanto fora dela. Para Holec (1981), a autonomia de aprendizagem é a capacidade de assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem e buscar agir em prol de seu aprimoramento. Essa autonomia promovida pelo aplicativo oferece uma liberdade para o aluno em relação a espaço e tempo, ou seja, possibilita que o aluno possa escolher aonde e quando ele deseja desenvolver sua aprendizagem. Esses fatores corroboram o uso independente do professor e auxiliam o aluno a assumir a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento linguístico.

Apesar de oferecer aspectos positivos para a aprendizagem da língua inglesa, o aplicativo *Duolingo* também possui aspectos negativos. À medida que também compreendemos melhor os aspectos negativos dessa tecnologia como material didático, fica mais fácil para encontrar maneiras de suprir necessidades não supridas pelo material. A compreensão dessa tecnologia para uso didático aumentam as chances de utilização da mesma em favor do ensino e aprendizagem autônoma da língua inglesa.

5. DUOLINGO: Uma análise preliminar do objeto.

O aplicativo é disponível na *Web*, iOS, Androide e Windows Phone e hoje tem cerca de 30 colaboradores. Até setembro de 2014, o aplicativo disponibilizava ao usuário espanhol, francês, alemão, holandês, dinamarquês, português, italiano, irlandês e sueco para falantes de inglês e também inglês para espanhol, francês, alemão, português, italiano, holandês, russo, polonês, turco, húngaro, romeno, japonês, hindi, indonésios, coreanos e checos entre outras combinações de idiomas (Wikipédia).

A aprendizagem da língua inglesa é promovida através de lições que são separadas em pequenas fases, o que dá a sensação do usuário estar em um jogo. Em cada fase é trabalhada as habilidades de conversação, compreensão, tradução e escrita. As abordagens utilizadas são: a abordagem tradicional com vários exercícios de tradução e a abordagem Lexical trabalhando gramática, vocabulário e pronúncia em conjunto. Os usuários começam com direito a quatro corações nas primeiras lições e três nas lições posteriores, esses corações representam as chances que o jogador tem de se movimentar dentro do jogo. A cada erro cometido dentro do jogo, o jogado perde um coração. O avanço de fase ocorre quando o usuário consegue responder à última questão da fase sem perder todos os corações. Usando uma abordagem orientada a dados voltada à educação o sistema do aplicativo faz uma análise sobre quais questões os usuários tiveram dificuldades e os tipos de erros cometidos. Então, para melhor atender às dificuldades específicas de cada usuário o sistema usa os dados coletados sobre os erros e os customiza a partir dos padrões que foram identificados.

O aplicativo também utiliza uma plataforma *crowdsourcing* de tradução de textos. Por esse processo é possível a obtenção de serviços, idéias ou conteúdo necessários através de contribuições de um grupo variado de pessoas , geralmente, a partir de uma

comunidade on-line. O aplicativo Duolingo utiliza este processo para que os usuários possam traduzir conteúdo real da internet. Existe um espaço interativo onde os usuários podem se comunicar via chat, seguir amigos em seu perfil, serem seguidos e compartilhar seu progresso dentro do jogo.

6. Uso de tecnologias no ensino de línguas e a relação com dispositivos móveis.

Brown (2005, p. 299) conceitua a aprendizagem móvel como "uma extensão do aprendizado pela internet". Ela permite que usuários utilizem a rede por meio de dispositivos móveis como *tablets* e celulares, o que pode representar liberdade e autonomia, possibilitar que o usuário consulte informações, acesse caixas de mensagem, leia e responda e-mails, instale aplicativos personalizando esses aparelhos de modo a atender à suas expectativas e necessidades.

7. Autonomia e motivação

Com as abordagens de ensino se tornando cada vez mais focadas no aluno. A autonomia de aprendizagem vem se tornando indispensável. (HOLEC, 1981 p. 3) "A autonomia é a habilidade de um sujeito se responsabilizar por sua própria aprendizagem". Essa definição sugere que o aluno tome decisões em relação a objetivos de estudo, escolhas de atividade a serem realizadas de acordo com os seus objetivos de aprendizagem e a auto avaliação de conquista desses objetivos. Com esse conceito em mente é possível afirmar que a liberdade de espaço e tempo proporcionada pelo aplicativo *Duolingo* pela fácil portabilidade do mesmo pode favorecer o desenvolvimento de autonomia de aprendizagem de seu usuário que é livre para escolher aonde e quando irá utilizá-lo. Outro fator que beneficia o usuário deste aplicativo em relação ao

desenvolvimento de sua autonomia é que o aplicativo fornece uma autocorreção em cada exercício realizado.

Também existem características dentro do aplicativo que são inibidoras da autonomia de aprendizagem do usuário. A primeira é a falta de possibilidade de escolha do conteúdo a ser trabalhado pelo usuário, ele é obrigado a seguir a ordem de conteúdo imposto pelo aplicativo para prosseguir. Outra característica é que os exercícios exigem uma resposta única o que limita o uso da língua alvo pelo usuário e pode afetar negativamente a sua habilidade de comunicação na língua estrangeira.

O aplicativo apresenta um layout com instruções claras e ilustrações representativas do vocabulário. O fato do conteúdo didático do aplicativo ser dividido em fases proporciona uma sensação de o usuário estar em um jogo. Essa característica torna o aplicativo especialmente atraente para um público jovem. O usuário recebe incentivos por completar uma lição e por assiduidade dentro do jogo, ou seja, pelo tempo que o usuário permanece ativo. Esses incentivos vêm em forma de pontos que se chamam Lingots e por dias de ofensiva que representam a quantidade de dias consecutivos que o jogador está ativo no jogo.

A possibilidade de interação entre os usuário do aplicativo é mais um incentivo para usuários que podem seguir o progresso de seus amigos e também com compartilhar o seu próprio progresso. Essa característica possibilita a possibilidade de professores estarem adaptando este aplicativo para o uso dentro da sala de aula, incentivando alunos a atingirem certos objetivos dentro do aplicativo e compartilhando o alcance desses objetivos com o professor e colegas.

Para encerrar nossa análise, trazemos a tabela com a taxonomia para análise de material de uso didático criada em nosso grupo e a

preenchemos com informações sobre o *Duolingo*, como vemos a seguir.

Tabela 1 – Taxonomia de análise do potencial didático do aplicativo Duolingo	
Categorias de análise/ Duolingo	
Estrutura dos Itens	
1-Design/Layout	Instruções claras, Ilustrações representativas de vocabulário
2-Clareza das Instruções	Fácil entendimento
3-Valor e fabricante	Acessível para todos
4-Temas:	Disponível em Web, iOS, Androide e Windows Phone, download gratuito
4.1-Nivelamento:	Básico, intermediário, avançado.
4.2- Público Alvo:	Jovem
4.3-Tópicos:	Dia dia
Conteúdo	
5-Potencial de motivação	Incentivos (ponto de habilidade)
6-Potencial de Autonomia7- Adaptabilidade	Portabilidade Possibilidade de interação entre outros usuários
8-Tempo	Exercícios que estipulam um tempo limite exercícios livres
Usabilidade	
9-Relevância para o ensino aprendizagem de inglês	Não é possível escolher o tema para ser trabalhado
10-Enfoque (Abordagens)	Abordagem tradicional, abordagem lexical

Através desta tabela é possível visualizar com clareza a estrutura utilizada pelo aplicativo Duolingo para a mediação da aprendizagem

do inglês como língua estrangeira para o usuário. Essas categorizações permitem também a possibilidade de analisar as características do aplicativo e realizar uma avaliação das mesmas. Em relação à estrutura do aplicativo podemos concluir através da tabela acima que ele tem um funcionamento simples e claro e tem o objetivo de atingir um público jovem que queira aprender a língua inglesa voltada para o dia a dia.

É possível identificar também aspectos dentro do aplicativo que criam um potencial de motivação e autonomia e um aspecto negativo dentro do aplicativo que é o fato do aplicativo não dar a escolha de conteúdo a ser aprendido pelo usuário.

Através da tabela podemos entender a abordagem de ensino utilizada pelo aplicativo. Existem vários exercícios com uma abordagem tradicional onde é muito utilizada a tradução. Outra abordagem utilizada é a lexical onde a ênfase está no ensino e aprendizado de palavras e combinações de palavras.

8. *Considerações Finais: O Potencial do Aplicativo Duolingo Como Material Didático Para a Aprendizagem da Língua Inglesa.*

Por meio desta análise foi possível perceber que apesar do aplicativo Duolingo possuir algumas características inibidoras da autonomia de aprendizagem, como, por exemplo, não permitir que o usuário escolha o conteúdo a ser trabalhado. Contudo, constatamos que o formato de ensino de ILE previsto neste aplicativo favorece a aprendizagem de seus usuários. O caráter lúdico desta tecnologia se torna atraente para o usuário e é um atrativo e incentivo para o usuário avançar dentro do jogo ao mesmo tempo em que o seu potencial de desenvolvimento da autonomia de aprendizagem ajuda os usuários a se responsabilizarem pela sua própria aprendizagem.

Esta tecnologia mostrou que pode efetivamente ser usada como mediadora no processo de aprendizagem de alunos de língua inglesa como língua estrangeira tanto dentro como fora da sala de aula pois ele possui características que podem criar um ambiente motivador e personalizado em sala na medida em que ele cria a possibilidade para o aluno encontrar a própria resposta para suas perguntas.

9. Referências

BROWN, J.D.; RODGERS, T.S. *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

Future Directions, B. Sinclair, I. McGrath & T.E. Lamb (eds), 4–14. Harlow: Addison Wesley Longman.

HOLEC, henri. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

ISLAM, C.; MARES, C. Adapting Classroom materials. In: TOMLINSON, B. (Ed.) *Developing materials for language teaching*. London: Continuum, 2003.

KUKULSKA-HULME, Agnes; shield, Lesley. An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, v. 20, n. 03, p. 271-289, 2008.

LÜDKE, H. A.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

SANDHOLTZ, J.H.; RINGSTAFF; DWYER, D.C. *Teaching with technology: creating student-centered classrooms*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University, 1997.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, n. 1, 2009.

Wikipedia. Disponível em: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Duolingo>> [Acesso](#) em 20 de junho de 2015.

AS APLICAÇÕES DO MÉTODO DE VALORAÇÃO CONTINGENTE NO BRASIL: Região Sudeste

Mariany Rodrigues Vieira¹,

Joana D'arc Bardella Castro²

¹Graduanda em Ciências Econômicas, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO) PIVIC/UEG, mariany_rodrivi@hotmail.com

²Orientadora, docente do curso de Ciências Econômicas, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO). Mestre em Economia de Empresas pela UCB e Doutoranda pela UNB em Economia.

PALAVRAS - CHAVE: Valoração Contingente. Região Sudeste. Recursos ambientais.

INTRODUÇÃO

Atualmente o crescimento e desenvolvimento econômico da sociedade, ocorre através da necessidade de utilização de recursos naturais de modo que deve existir uma conciliação entre economia e meio ambiente para que não haja desarmonia na relação. Ao analisar essa questão, indaga-se à respeito do valor econômico que os indivíduos atribuem ao meio ambiente.

Os recursos naturais não possuem valor dentro de um mercado específico, portanto, utiliza-se o método de valoração contingente (MVC) para atribuir valores de existência e de uso a esses bens através de um mercado hipotético.

A valoração coopera para a preservação ambiental e uso racional dos recursos naturais, de forma que enfatiza a ação e humana, e quanto os indivíduos disponibilizariam para conservar o meio ambiente. Isso dá a ideia das ações sustentáveis, que atualmente se tornou tema de várias discussões e debates.

O objetivo geral da pesquisa é avaliar artigos de autores brasileiros que valoraram ativos ambientais no Brasil utilizando o método de Valoração Contingente, de modo a compreender como se dá aplicação do mesmo, quais suas adaptações e dificuldades.

No objetivo específico a região Sudeste foi alvo da pesquisa, em que análise foi feita nos estados que compreendem a região como São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais. De modo que foi procedido um levantamento de todos os artigos publicados nas últimas duas décadas sobre valoração econômica que usou o método valoração contingente, a fim de identificar a relação entre os cenários e as formas de obtenção da DAP, para assim alcançar o resultado em relação ao valor atribuído pela sociedade ao meio ambiente. Portanto, será que os estudos realizados na região, de fato mostra a valorização dos ativos ambientais?

MATERIAL E MÉTODO

Essa é uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, descritiva. Segundo Gil (2010) a pesquisa bibliográfica no campo econômico tem a possibilidade de cobrir uma gama de fatos e por sua amplitude é preferível as observações diretas.

A seleção dos artigos se deram no portal Capes, SciELO e Google Acadêmico. As palavras de busca foram valoração contingente e valoração econômica. Os dados foram tabulados por tipos de variáveis como: instituição de ensino, valor da DAP, quantidade de população e amostra, local que foi valorado.

Utilizou-se o método valoração contingente (MVC) para definir a disposição a pagar dos indivíduos para manter ou conservar as áreas naturais, de modo que estabelece as preferências dos seres humanos (VASCONCELLOS, 2012).

Primeiramente os bens naturais, são denominados como ativos ambientais. Quando um indivíduo faz a aquisição de um bem, o desejo dele é atingir uma satisfação, pois cada bem adquirido possui um valor monetário que deve ser pago para tal fim. A valoração contingente permite estabelecer esse valor que mostra a preferência de quem está em busca do consumo. Portanto, cada escolha feita pelo consumidor tende a maximizar sua satisfação e mostrar sua preferência. A disposição a pagar pode ser relacionada a renda que ele possui ou, até mesmo por *status*. A renda é limitada, e existe restrição orçamentária (SILVA; LIMA, 2004). Portanto, através do MVC e análise da disposição a pagar (DAP) dos consumidores questionados de forma individual, se estabelece valores para os bens ambientais.

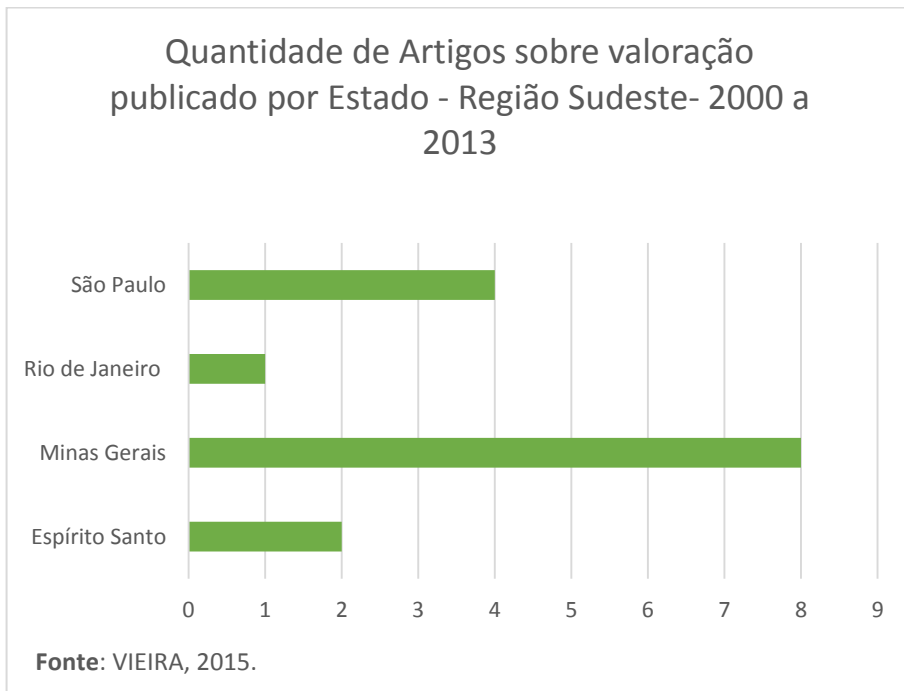
RESULTADOS

A região Sudeste compreende os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, considerada como mais rica e populosa do Brasil.

De acordo com o tema da pesquisa, valoração econômica ou valoração contingente foram encontrados 15 artigos empíricos, em que as informações buscadas tratam-se do autor e ano de publicação, universidade pertencente, região valorada, valor da DAP individual e geral, vieses de protestos apresentados, população e amostra (apresentação de fórmula para cálculo), verificação de pré-teste, veículo e cronograma de pagamento, entidade administrativa do recurso, informações sobre os bens ou serviços substitutos, equação de estimação e modelo econométrico utilizado.

A seguir foi feita a descrição da pesquisa inserindo todos os dados em tabelas para a realização de gráficos para possibilitar a comparação com as demais regiões.

Os anos de publicações dos artigos variaram de 2000 a 2013. Em Minas Gerais observa-se a maior quantidade de publicações dos artigos, ou seja, o estado tem grande preocupação com as questões ambientais (Ver gráfico 1).



Os objetos que foram alvos da pesquisa na região são variados entre área de proteção ambiental, cidades, córregos, gasoduto, parques ambientais e mata ciliar.

Os modelos econométricos são compreendidos por vários, dentre eles o *logit* compreende maior utilização nos artigos.

O objetivo principal da pesquisa foi a análise da DAP dos indivíduos, os valores que mais foram ditos e compreendem a disposição da

população regional está entre R\$ 1,00 a R\$ 12,00 e R\$ 13,00 a R\$ 24,00, conforme intervalos inseridos (Ver tabela 1).

**DAP individual dos artigos sobre Valoração
Ambiental - Região Sudeste 2000 à 2013**

Valor da DAP individual	Quantidade
0 - 12	6
12 - 24	5
24 - 36	1
36 - 48	1
48 - 60	0
60 - 72	1
Acima de 72	1
Total	15

Fonte: VIEIRA, 2015

CONCLUSÃO

A sociedade diz preocupar com a qualidade do meio em que vivem, mas, essa preocupação só pode ser demonstrada quando se fala economicamente, ou seja, quando os indivíduos se dispõem a pagar determinada quantia para cooperar de fato. Porém a população é grande comparada a DAP.

A maioria dos entrevistados atribuem ao governo e prefeituras as responsabilidades com os cuidados e preservação do meio ambiente, e não se dispõem a pagar nenhuma quantia.

Ao analisar a disposição, o método permite analisar o real valor atribuído pelos consumidores. O MVC é eficaz para estabelecer valores para os bens naturais não inseridos num mercado

específico, a pesquisa buscou resultados satisfatórios para as regiões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

SILVA, R. G; LIMA, J. E. *Valoração Contingente do Parque “Chico Mendes”: uma Aplicação Probabilística de Método “Referendum com Bidding Games”*. RER, vol.42. n.4. p.685-708, 2004.

VASCONCELLOS, P. G. *Método de Valoração Contingente: Sobre a Validade de preferências, cenários e agregação*. CEEMA- Brasília, 2012.

VIEIRA, M. R. *As aplicações do método de valoração contingente no Brasil: Região Sudeste*, 2015.

AS CAUSAS DA INDISCIPLINA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jaqueline de Queiroz Castro (Bolsista Pró-licenciatura, Curso de Letras, UEG-CCSEH).

Silvair Félix dos Santos (Docente, Curso de Letras, UEG-CCSEH).

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão sobre a indisciplina nas aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica, já que esse problema é considerado, por muitos professores, como um dos maiores desafios enfrentado na sala de aula. Diante disso, se faz necessário conhecer suas principais causas, abandonando a visão arcaica de que a indisciplina está restrita a comportamentos e que o aluno é seu único causador, pois, entender o problema é fundamental para conseguir resolvê-lo.

PALAVRAS-CHAVES: Indisciplina. Língua Portuguesa. Metodologia. Ensino-aprendizagem.

Introdução

O objetivo deste trabalho é investigar quais são as causas da indisciplina nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental da Educação Básica e poder entender quais são os conceitos apropriados pelos professores sobre a indisciplina e analisar algumas consequências da indisciplina no aprendizado.

A presente pesquisa é de cunho qualitativo que, para Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “é uma atividade situada que localiza o observador no mundo”. A investigação foi feita no ambiente onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Os sujeitos investigados são alunos e professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola do município de Anápolis no Estado de Goiás no ano letivo de 2015.

A problemática

A indisciplina é um dos desafios mais comuns que os professores enfrentam na escola. É um problema desgastante e desanimador que leva muitos profissionais a abandonarem a profissão. Em uma pesquisa feita pelo IBOPE e a revista Nova Escola foram entrevistados 500 professores e 69% deles afirmaram que a indisciplina e a falta de atenção são os principais problemas encontrados em sala de aula (VICHESSI, 2009).

A disciplina, para Durkheim (apud ESTRELA, 1994. p. 35), “é a moral da classe, como a moral propriamente dita é a disciplina do corpo social”. No entanto, Joe Garcia (2011) afirma que a ideia da indisciplina restrita a comportamentos já está ultrapassada e a escola precisa superar essa visão para conseguir entendê-la, pois, pensá-la apenas como um problema de comportamento nunca resolverá esta questão, já que um bom comportamento pode não significar disciplina. Ele afirma ainda que a indisciplina tem causas tanto internas quanto externas, ou seja, tanto dentro da escola quanto fora de escola. As causas internas podem ser entendidas como o ambiente escolar que não está propício ao processo de ensino-aprendizagem, a relação entre professor e aluno, o perfil dos alunos e a dificuldade de adaptação do aluno ao esquema escolar. Já as causas externas, que são encontradas fora da escola, são as influências das mídias, como a televisão e a internet, as relações familiares e a violência, dentre outras.

Já para Ferrari (2005), muitos professores entendem a indisciplina como a falta de interesse dos alunos e da família, não entendendo que são muitas as causas que levam o aluno a ser indisciplinado. Este autor ainda defende que muitos adultos também não têm disciplina, por exemplo, quando o fato de uma pessoa que come fora de hora ou que chega atrasada nos compromissos é considerada indisciplinada. Isso nos mostra que o aluno vive em um

mundo rodeado de pessoas que são indisciplinadas, por isso, é influenciado por essas atitudes que o leva a ser indisciplinado também na escola.

Entendemos, porém, que a partir de Ribeiro (2008) uma das causas da indisciplina é a falta de participação dos pais no desenvolvimento dos filhos. Antes, a mãe trabalhava cuidando da casa e dos filhos, com o passar do tempo este fato veio se transformando e as mães começaram a trabalhar fora de casa e a passar menos tempo com os seus filhos. Assim, com o pouco tempo que tem com os filhos, os pais se tornam permissivos, não impondo limites e não ensinando o que é certo e errado. Isso faz com que a escola assuma um papel que não é só dela: o de educar para a cidadania.

Para uma formação que alcance a cidadania, os sujeitos que compõem as relações na escola precisam compreender e praticar algumas regras sociais, já que elas são necessárias para se conviver em sociedade. Essas regras precisam ser seguidas tanto pelo professor quanto pelo aluno para que se crie um ambiente propício para o ensino e aprendizagem. Vichessi (2009) classifica essas regras em dois tipos: morais e convencionais. A primeira diz respeito as regras comuns a toda sociedade, por exemplo, não roubar. Já o segundo tipo de regras, as convencionais, são formadas em determinados ambientes e seguidas por pessoas que fazem parte desse ambiente, por exemplo, o uso do boné pode ser permitido em uma escola e não ser permitido em outra.

Hoje em dia, com o uso da tecnologia, os alunos ficam o tempo todo conectado em redes sociais, jogos, entre tantos outros dispositivos, que fazem com que eles se distraiam nas aulas. No entanto, eles dizem que quando a aula é dinâmica, sentem prazer em participar, porém, quando a aula é rotineira e chata preferem o celular,

conversar com colegas ou fazer qualquer coisa que pareça mais legal que a aula.

Por isso, fatores que oportunizem a motivação em sala de aula são desafios que necessitam de serem pensados para que o aluno tenha o interesse em aprender. Essa motivação é entendida por Nérici (1993, p. 75) como "o processo que se desenvolve no interior do indivíduo e o impulsiona a agir, mental ou fisicamente, em função de algo. O indivíduo motivado encontra-se disposto a despende esforços para alcançar seus objetivos". Pois a motivação ajuda a minimizar a indisciplina na sala de aula.

Mas o que acontece realmente na escola é que, segundo Gonçalves (2007), além das aulas de Língua Portuguesa serem enfadonhas e difíceis, os professores usam o livro didático como uma muleta e não como um complemento. Assim, eles se tornam dependentes do livro e não abrem espaço para novidades e para o diálogo com os alunos. Por isso, o professor necessita refletir sobre sua prática e verificar suas metodologias e propor uma que atraia a atenção dos alunos para que eles não busquem fora da aula algo que possa passar o tempo.

Um contexto de ação-reflexão

No estágio de Língua Portuguesa realizado no sexto ao nono ano do Ensino Fundamental da Educação Básica foi observado que os professores passam atividades extensas no quadro para que os alunos possam copiar. Esta ação faz com que os alunos reclamem, não tenha atração pela matéria, cansem suas mãos copiando e aprendam muito pouco ou quase nada.

É o que descreve o psicólogo austríaco Alfred Adler (apud VICHESI, 2009) ao afirmar que o aluno apenas escreve o que está escrito no caderno do professor sem passar nada na cabeça de ambos. Há uma

insistência em passar muito conteúdo em uma única aula, o que deixa os alunos confusos por não conseguirem acompanhar e, por consequência, não aprendem nada. Pires (1999) afirma que muitos professores não estão preparados psicologicamente para lidar com esses problemas por motivos como o comodismo, má formação acadêmica e falta de apoio da escola.

Nesse aspecto, o período de estágio supervisionado de um curso de licenciatura em Letras nos proporciona um olhar mais crítico sobre a escola, nos faz refletir sobre as atitudes dos professores diante dos problemas que aparecem e como eles vêm todos os processos que compõem o ensino-aprendizagem na educação. O contato com a sala de aula e com os professores por meio de participação em conversas demonstra nesse ambiente que os professores se sentem desanimados e despreparados diante dessa realidade educacional.

Diante disso, o professor recorre ao sentimento de amor pelo que faz, como dizia Kempis (2013, p. 64) “muito faz quem muito ama. Faz muito quem faz bem aquilo que faz”. No entanto, as dificuldades existem em todas as profissões, por isso, é preciso que o professor esteja sempre em formação para conseguir resolver tanto o problema da indisciplina quanto outros problemas que possam aparecer, proporcionando ao aluno um ensino melhor e ao próprio professor uma oportunidade para analisar e refletir sobre suas práticas no contexto educativo.

Conclusão

Entender o contexto em que situa a indisciplina e suas causas são um passo importante para conseguir resolver as ações e os paradigmas que envolvem essa prática comum em escolas e que causa tanto incômodo a tantos professores. Por isso, a importância desta investigação.

A indisciplina, ao contrário do que muitos pensam, não está centrada apenas no comportamento do aluno, mas recebe influência internas e externas, ou seja, influências que vêm de dentro e de fora da escola.

As regras são importantes para que haja disciplina nas aulas, no entanto, o aluno precisa conhecê-las para poder decidir sobre o que pode e o que não pode fazer dentro da sala de aula. Por isso, o professor precisa mediar os procedimentos que regem as regras para que o aluno possa entendê-las e cumpri-las.

São muitas as causas da indisciplina e são várias as atitudes dos professores que podem contribuir para que possa minimizá-la ou não no contexto de ensino-aprendizagem. Diante disso, o professor necessita conhecer suas causas, assim como refletir sobre elas e propor soluções conjuntas com os vários sujeitos envolvidos.

Referências Bibliográficas

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 2. ed. Porto: Porto, 1994.

FERRARI, Márcio. **Disciplina é um conteúdo como qualquer outro**. Entrevista com o Psicólogo Lino de Macedo. Revista Escola, junho/julho 2005.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento-RPD**, n. 95, p. 101-108, 2011.

GONÇALVES, Maria Tereza. **O professor de língua portuguesa: modos de ensinar e de aprender**. AZEREDO, José Carlos (org). 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de S.R.NETZ. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Didática: uma introdução**. São Paulo: Atlas, 1993.

PIRES, Dorotéia Baduy. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 66, p. 181-185, 1999.

RIBEIRO, Aline Antunes. **Indisciplina: as vozes dos sujeitos da escola**. São Gonçalo, 2008.

VICHESSI, Bianca. **O que é indisciplina**. SP: NOVA ESCOLA, 2009.

KEMPIS, Tomás; ROQUETTE, J. I. **Imitação de Cristo**. 27. Ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2013.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: a questão das TIC

Tatiane Custódio da Silva Batista¹⁶ 1,

Mirza Seabra Toschi 2,

1 Pedagogia, Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas,
Anápolis (GO);

2 Docente do Curso de Pedagogia, Câmpus de Ciências Sócio-
Econômicas e Humanas, Anápolis (GO).

PALAVRAS-CHAVE: Diretrizes Curriculares Nacionais. Educação e Tecnologias. TIC.

O AMBIENTE ESCOLAR – A PRESENÇA DAS TIC

Atualmente tem se percebido que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) chegam ao ambiente escolar por meio de políticas públicas que não levam em conta a realidade destas escolas. O professor, muitas vezes, não conhece e não sabe como trabalhar em sala de aula, articulando seus conteúdos com as tecnologias. Toschi (2004) observa que, em escolas pesquisadas a respeito do uso das tecnologias na educação, os professores relatam sobre o tempo maior necessário para preparar aulas, utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o que tem incomodado os docentes.

Entendemos que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) vão além de instrumentos ou ferramentas para serem utilizadas, ou mais ainda, que tais equipamentos não podem por si só resolver problemas educacionais e/ou sociais. A tecnologia, cultural e

¹⁶ Bolsista do Projeto Ciranda Digital da Cidadania como Mestranda do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – UEG - Anápolis (GO).

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

historicamente produzida e construída pelo homem, carrega representações sociais, cargas culturais e principalmente a necessidade desse criador para ser utilizada, desenvolvida e presenciada no nosso dia a dia.

Santaella (2013) diferencia TIC das tecnologias de massa, como a TV e o rádio. Para ela esse tempo dos meios de comunicação de massa é considerado como Cultura das Mídias e o tempo com mídias móveis e Internet como Cultura Virtual ou Cibercultura.

Assim como Bévort e Belloni (2009) entendemos tecnologia como algo construído e apropriado historicamente e que carrega bagagens culturais e sociais. São desta forma, mais que recursos. As TIC necessitam do homem para existir e para serem utilizadas.

A respeito da mudança e evolução das TIC na vida cotidiana, Santaella (2013) afirma que: na medida em que a comunicação entre as pessoas e a conexão com a internet começaram a se desprender dos filamentos de suas âncoras geográficas – *modems*, cabos e *desktops* – espaços públicos, ruas, parques, todo o ambiente urbano foram adquirindo um novo desenho que resulta da intromissão de vias virtuais de comunicação e acesso à informação enquanto a vida vai acontecendo. Assim, a revolução digital encontra-se hoje em plena era da mobilidade, que também chamo de tecnologias comunicacionais da conexão contínua constituídas por uma rede móvel de pessoas e de tecnologias nômades que operam em espaços físicos não contíguos (p.22).

Para a autora, as alterações que se dão no âmbito das TIC se apresentam no espaço, no tempo, na modalidade e forma, que é favorecida por uma rede móvel, pela Internet. A interação, a informação e a comunicação se dão em quaisquer e diferentes espaços.

O que torna relevante identificar o que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (DCNEF) trazem sobre o uso das TIC na educação escolar e se os professores do Ensino Fundamental conhecem essas DCNEF e se têm levado em conta essas orientações no seu trabalho escolar. Aspectos que nos instigam à investigação, a fim de construir uma reflexão sobre tal questão presente no dia a dia do estudante e do brasileiro em geral.

METODOLOGIA

Neste intuito, realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, que se deu em uma escola da rede municipal, nas séries iniciais do Ensino Fundamental; sendo efetivada por meio de entrevistas realizadas com os professores da escola e com aplicação de questionário a eles. Para Severino (2007), a entrevista é uma técnica de coleta de informações sobre determinado assunto, que são diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados e possibilita a interação entre pesquisador e pesquisado. O pesquisador busca apreender o que os sujeitos sabem, pensam, fazem, representam e argumentam a respeito do tema da pesquisa.

Ainda segundo Severino (2007), um questionário, enquanto técnica de pesquisa é um

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. (SEVERINO, 2007, p.125).

Por isso, utilizamos como coleta de dados o questionário, a fim de que pudéssemos identificar e analisar as respostas dos professores em relação aos objetivos deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio de alterações concebidas em variadas áreas da sociedade, têm ocorrido reconfigurações que têm sido impostas aos professores, como aumento do tempo de trabalho, maior necessidade de buscas em diferentes fontes e conhecimentos, etc. Reconfigurações essas, que segundo Barreto (2001), são indissociáveis da inserção das TIC, o que, por vezes, vem resultar em uma simplificação que se desloca para uma formação para a capacitação em serviço.

Diante disso, Pretto (2001) diz que é preciso formar o cidadão para o uso das tecnologias, com um grande cuidado para não se pensar que é suficiente prepará-lo para utilizar um computador e a rede. Isso é necessário, mas não é o bastante. A educação deve ser pensada como fundamental para a formação da cidadania, sendo necessário um professor qualificado, bem pago e com boas condições de trabalho, tendo uma escola pública e gratuita, com qualidade e equipada para manejar todos esses equipamentos tecnológicos. É preciso pensar nas condições da escola e do professor.

Para Belloni (2001), a integração das TIC no contexto educacional como um eixo pedagógico central pode ser de grande valia, sempre considerando as técnicas como meios e não como finalidade educacional. É necessário considerá-las como ferramentas pedagógicas ricas e proveitosas para a expansão do ensino e também como objeto complexo de estudo e reflexão. Para a autora, a tecnologia pode ser tratada como um tema transversal, que perpassa todas as disciplinas com conhecimentos específicos, assim, não está presente apenas em uma disciplina formal.

A Tecnologia da Informação e Comunicação tem sido tema presente na sociedade atual e tem se apresentado cada dia mais no ambiente escolar. Para isso, políticas públicas têm sido desenvolvidas abordando tal tema para a educação escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) se apresentam enquanto um conjunto de fixações doutrinárias sobre fundamentos, princípios, e procedimento da educação básica. São definições expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que deverão orientar escolas brasileiras dos sistemas de ensino em relação a sua organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. É documento orientador das práticas e que serve de fundamento para a definição do currículo dos sistemas de ensino.

Tal documento orienta ações das escolas, e apresenta questões relevantes e contemporâneas do ambiente escolar. Trata ainda de novos desafios para a função docente, com o aumento das informações na sociedade contemporânea e da mudança de sua natureza. Deve-se atentar para a dupla função do conhecimento escolar: de “desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade” (DCNEF, p. 112).

No sentido do que os professores do Ensino Fundamental entendem e defendem como tecnologias; e, por meio de seus relatos sobre as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para este nível de ensino a respeito das Tecnologias da Informação e Comunicação, as professoras pesquisadas alegam conhecer o que as Diretrizes trazem sobre o uso das tecnologias no ambiente escolar, e consideram este uso importante para o processo de ensino aprendizagem.

Sobre o entendimento que têm a respeito das TIC e da utilização destas no Ensino Fundamental, percebe-se que todas apresentam respostas a favor das TIC e do seu uso em sala, consideram importantes e úteis no termo muito usado nas respostas “ensino aprendizagem”. As respostas envolvem: “um recurso hoje

fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem”; “uma ferramenta bem produtiva para as aulas de informática”; “colabora para o ensino aprendizagem do aluno de uma maneira diferenciada”. Assim, podemos perceber que as respostas desde considerar as TIC como recurso tecnológico, até considerar como ferramenta importante e que colabora para o processo de formação do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos discursos dos sujeitos da pesquisa pode-se identificar que muitas professoras interiorizaram o discurso de que a formação é de responsabilidade do professor, e que este deve se desdobrar para conseguir realizar o que se espera dele. Como afirma Pretto (2001), é preciso também pensar na condição da escola e do professor, esse trabalhador que, muitas vezes, sem condições é empurrado para trabalhar e articular-se nesse universo de transformações.

Uma professora demonstra essa questão em sua fala, afirmando que as políticas não consideram o professor e exigem que faça formação além do seu horário de trabalho e que a formação devia partir da escola, no momento pedagógico. Essa professora entende que a formação deve ser um momento da escola e não de responsabilizar somente o professor.

Esse professor, muitas vezes, responsabilizado pela utilização e pelo fracasso no uso das tecnologias, muitas vezes, não se vê preparado, e de certo modo não está preparado, e também não encontra condições para essa formação. Têm se sentido abandonados frente às exigências de uso das tecnologias e, se vêm também na obrigação de utilizarem e apresentarem a utilização dessas aos seus “inspetores” – que se dão na pessoa de seus próprios

coordenadores e direção da escola, por meio da cobrança do uso dos equipamentos tecnológicos.

Portanto, pode-se concluir que as DCNEF, por vezes, apresentam orientações e princípios que não são fáceis para o alcance na escola. Sabe-se da necessidade de recursos atualizados e suficientes para todos, o que muitas vezes não acontece. É preciso e importante, também, boa formação dos professores, o que é oferecido de forma frágil e, por vezes, nem se oferece tal formação, são as apreensões expressas pelos professores e que devem ser levadas em conta.

As DCN gerais para a educação afirmam e defendem a inclusão digital de todos, aspecto que é preciso refletir, principalmente no que este documento entende por inclusão digital, pois como defende por Pretto (2001), a utilização de equipamentos tecnológicos não são habilidades suficientes para se considerar como pessoas incluídas digitalmente, tornando-se um conceito muito pobre de inclusão digital. Assim, as considerações de inclusão digital devem ir além da mera aprendizagem técnica.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. In: BARRETO, Raquel Goulart (org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais. In: BARRETO, Raquel Goulart (org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. *Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas*, 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf> Acessado em: 01 de outubro de 2014.

PRETTO, Nelson de Luca. Desafios para a Educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, Raquel Goulart (org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

_____. *Desafios da ubiquidade para a educação*. 2013. Disponível em: http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf Capturado em: 01 de novembro de 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TOSCHI, Mirza Seabra. Inovações tecnológicas e gestão da escola. In: FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. (orgs.). *Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate*. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

AS ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO E O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES NAS TRANSFORMAÇÕES ECONÔMICAS EM GOIÁS

Paulo Henrique de Assis¹, Marcelo Jose Moreira²

1 Graduando em Ciências Econômicas/CCSEH, Bolsista do PBIC/Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO)

paulo.assis92@gmail.com.br;

2 Docente do Curso de Graduação em Ciências Econômicas, CCSEH/Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO)

PALAVRAS - CHAVE: Instituições. Desenvolvimento. Subdesenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é iniciar a discussão acerca do processo de desenvolvimento econômico do estado de Goiás, conforme a primeira etapa da pesquisa a ele relacionada¹⁷, a partir da interação entre as dimensões instituições e desenvolvimento. Para tanto, o conceito que permeia a discussão proposta é o que trata as instituições como “sistemas duradouros de regras sociais estabelecidas e enraizadas que estruturam as interações sociais”¹⁸, e assim, numa perspectiva histórico-institucionalista, analisar os elementos estruturais da economia goiana contemporânea, articulando-os à lógica da expansão, com concentração, do desenvolvimento capitalista e ao papel do Estado na condução desse processo.

MATERIAL E MÉTODOS

¹⁷ Pesquisa: “As estratégias de desenvolvimento e o papel das instituições nas transformações econômicas em Goiás: de Mauro Borges a Marconi Perillo”.

¹⁸ Ver Hodgson (2005).

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Para efeito desse trabalho, deve-se ressaltar que o termo estrutura (referenciado na introdução) refere-se "às proporções e relações que caracterizam um conjunto econômico localizado no tempo e no espaço" (Furtado, 1961). Por conta disso, a análise de/sobre mudanças da estrutura deve ser acompanhada dos métodos histórico-institucional, dialético e pragmático. Para tanto, faz-se necessário uma análise que contemple o desenvolvimento capitalista brasileiro nos últimos 50 anos. A partir daí, caracterizar o processo de desenvolvimento do território em questão, com base nos métodos histórico-institucional e dialético, por meio da observação dos processos de aprofundamento, difusão ou diversificação das atividades econômicas, da concorrência entre espaços produtivos (com infra-estruturas públicas, equipamentos coletivos e de serviços) e do "complexo Institucional".

RESULTADOS

O capitalismo, visto como um sistema global de sociedades/economias apresenta contrastes, com desigualdades profundas e hierarquias historicamente constituídas, que tendem a se reproduzir. Mais ainda, a depender da extensão dos territórios nacionais e das suas potencialidades, as desigualdades e hierarquias potencializam os efeitos perversos que são próprios da ordem social capitalista.

Nesta perspectiva, as características socioeconômicas próprias a estruturas subdesenvolvidas, formadas a partir da expansão do modo capitalista de produção, podem ser apresentadas da seguinte forma: 1. heterogeneidade estrutural, concentração de renda e de riqueza; 2. dependência externa tecnológica, financeira, econômica e, política¹; 3. oferta ilimitada de mão-de-obra, como elemento fundamental para a superexploração da força de trabalho. Este

último elemento condiciona o potencial do processo de acumulação em nível nacional.

Entende-se que o subdesenvolvimento não é uma etapa do desenvolvimento capitalista: é uma construção histórico-estrutural que afirma: a- a inevitabilidade da expansão do capital para sua reprodução em escala interplanetária, transformando a estrutura socioeconômica periférica em função da demanda central; e, b- a “compressão espaço-tempo” ou a “anulação do espaço pelo tempo”, através de criação de mecanismos tecnológicos que possibilitem a aceleração do tempo de rotação do capital, replicando a lógica produtiva na periferia, reduzindo o tempo de comercialização de mercadorias. Enfim, o subdesenvolvimento caracteriza um espaço submetido ao desiderato capitalista, cuja utilização ganha intensidade ou não a partir das necessidades do processo de acumulação global.

Com isso, desenvolve-se uma série de debates sobre o tema, que se desdobra numa atitude programática, em elementos a serem atingidos numa ação para “superar” o subdesenvolvimento: 1. o entendimento de que a industrialização (integral) é condição necessária à superação da pobreza e do subdesenvolvimento, 2. tal condição só poderia ser implementada pelo Estado, via planejamento, 3. o planejamento deveria definir a expansão desejada dos setores econômicos e os instrumentos de produção dessa expansão, 4. o Estado deveria coordenar a execução da expansão. A ideia principal é de que não haveria meios de alcançar uma industrialização eficiente por meio do mecanismo de mercado (das forças espontâneas de mercado).

Tais elementos evidenciam a seguinte caracterização dos países inseridos no processo subdesenvolvimento: 1. existência de baixa diversidade produtiva (daí a industrialização integral), expressa por

complementariedade intersetorial e integração vertical reduzidas; 2. especialização em bens primários; 3. forte heterogeneidade tecnológica e oferta ilimitada de mão de obra com renda próxima à subsistência; 4. estrutura institucional (Estado, estrutura fundiária latifundiários e empresarial etc) pouco vocacionados para o investimento e o progresso técnico.

De posse dessa caracterização, o Estado, via planejamento, deveria encaminhar reformas que levariam em conta, respectivamente, em relação aos itens acima: 1. a necessidade de investimentos simultâneos em muitos setores (a ideia de desenvolvimento como cadeia de desequilíbrios); 2. que a capacidade de geração de divisas é limitada, e a pressão por elas, elevada; 3. que a produtividade média é baixa e é pequeno o excedente como proporção da renda; 4. o atraso institucional, que leva ao desperdício de parte do excedente através de investimentos improdutivos e de consumo supérfluo, baixo estímulo ao investimento e ao progresso técnico.

Com relação ao último ponto acima, segundo Hodgson (2005), as instituições são os tipos de estruturas que mais importam na vida social: eles compõem o ampla e vasta estrutura material da vida social. O reconhecimento crescente do papel das instituições na vida social envolve o reconhecimento de que grande parte da interação e da atividade humana é estruturada em termos de regras explícitas ou implícitas. Desta forma, pode-se definir instituições como “sistemas de regras sociais estabelecidas e enraizadas que estruturam as interações sociais” (Hodgson, 2005).

Os elementos acima e a definição de instituições acatada dão o tom do que Evans (2004) e Chang (2003) apontam como a necessidade do Estado ser, simultaneamente, agente do bem comum e promotor de interesses particulares. De forma que, para o primeiro autor, o Estado assumiria uma postura desenvolvimentista (numa

combinação entre a incorporação de interesses coletivos e autonomia), e para o segundo, uma postura de gestor de conflitos (para garantir os investimentos em ativos específicos necessários a um sistema econômico mais complexo e em início de superação da forma específica de desenvolvimento) e de empreendedor (para fornecer a visão dos objetivos do desenvolvimento e as instituições necessárias para alcançá-lo).

CONCLUSÃO

O processo de desenvolvimento, entendido como a capacidade dinâmica com que as estruturas socioeconômicas se transformam, carece de intencionalidade. Tal processo possui como característica a interação entre os elementos que compõem o sistema e estes se articulam através de ações planejadas para criação de uma trajetória para o desenvolvimento. As políticas públicas e as ações que as instituições promovem, e por elas são promovidas, revelam tal intencionalidade para se chegar ao processo de desenvolvimento.

O processo desenvolvimento, portanto, está ligado diretamente às instituições que coordenam (ao mesmo tempo que por ele são coordenadas) sua dinâmica em “cadeias de desequilíbrios”. Este movimento desequilibrador em cadeias promovem mudanças, em termos de organização do espaço de acumulação, como articuladores de um ambiente institucional e de arranjo institucional que possibilitam a inserção de tal espaço, no caso aqui o Estado de Goiás, numa lógica de acumulação mais intensa e geral. Pode-se dizer assim, que intencionalidade, planejamento, desequilíbrio e organicidade institucional são elementos de um mesmo processo: o de desenvolvimento.

O Estado de Goiás apresenta as características e as relações histórico-institucionais presentes no conceito centro-periferia,

evidenciando um processo de desenvolvimento periférico articulado entre o Estado e o poder econômico local e internacional, dependente da estrutura político-institucional do centro do sistema mundial capitalista. Desta forma, suas instituições (criadas e criadoras pelo/do movimento de acumulação) passam a interagir de forma intervencionista na economia do Estado para que o desenvolvimento seja condicionado às estruturas internas e externas, como respostas às dinâmicas das divisões nacional e internacional do trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHANG, H. J. **Chutando a escada**: a estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

EVANS, P. Autonomia e parceria: Estados e transformação industrial. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

FURTADO, Celso. Desenvolvimento e Subdesenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

HODGSON, G. **Institutions and economic development**: constraining, enabling and reconstituting. In: DYMSKI, G.; PAULA, S. Re-imagining growth towards a renewal of development theory. London: Zedbooks, 2005.

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA QUE OS IDOSOS EMPREGAM DIANTE DAS MÍDIAS DIGITAIS

Ana Paula Rocha Neto¹ ,

Eliane Gonçalves Costa Anderi²

1 Pedagogia, Bolsista PBIC, Universidade Estadual de Goiás - CCSEH,

anap.rneto@gmail.com;

2 Docente do Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Goiás - CCSEH,
Anápolis (GO)

PALAVRAS - CHAVE: Letramento. Mídias Digitais. Idosos.

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira mostra um acesso tardio das classes menos favorecidas economicamente, ao ensino formal. Por volta da segunda metade do século XX foi que as políticas educacionais brasileiras incluíram as classes populares na escola, por meio de campanhas e de programas emergenciais. Todavia a educação destinada aos jovens e adultos foi sempre colocada em segundo plano e mesmo quando se defini projetos e metas para essa modalidade de educação não se obtém sucesso em virtude, em grande parte, da falta de financiamento e políticas públicas adequadas ao segmento. O Brasil é um país marcado pelo baixo investimento na formação de leitores.

Para situar essa questão em um contexto mais amplo: em 1890, em Portugal havia de 20% a 30% apenas, de sua população alfabetizada segundo Assunção (2008) e no mesmo período a Inglaterra e a França já contavam com a maioria de sua população alfabetizada. Sendo a colonização brasileira gestada de culturas eminentemente orais, cuja prática de leitura se desenvolveu lentamente, e, somado ao baixo investimento, seja do ponto de vista financeiro seja da formação do quadro de pessoal, chegamos ao século XXI sem ter

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

resolvido se quer o problema do analfabetismo. Temos ainda um grande número de pessoas, e grande parte são idosos, que mesmo tendo frequentado a escola não conseguiu se tornar verdadeiramente um leitor e por vários motivos - dentre estes a evasão escolar, baixa renda, trabalho precoce, ingresso tardio a escola.

O proposto projeto faz parte de outro maior que aborda as estratégias empregadas por pessoas idosas e de baixo letramento, usando diferentes mídias digitais.

O ato de ler não se restringe somente à leitura da palavra escrita, mas segundo Martins *apud* Scliar (2008) a escrita provavelmente seja o mais perfeito e o menos obscuro sistema de linguagem. Quanto mais o ser humano domina ferramentas cognitivas de interpretação, mais condição terá de compreender e atuar sobre sua realidade. Ler constitui-se “em um ato de atualização e de despojamento do pensar e longe dos pré-juízos e pré-conceitos com que o senso comum ilude a maioria dos alfabetizados” (YUNES, 2002, p.39).

Em meados dos anos de 1980, no Brasil, a invenção do letramento surge no discurso dos especialistas dessas áreas, segundo Soares (1999). Ainda de acordo com a autora, letramento é a versão em Português da palavra inglesa *literacy* e esta por sua vez “é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (p.17). Mas segundo Assolini e Tfouni (2007) “está longe de existir um consenso entre os autores sobre o que seja letramento” (p.38). Às vezes o conceito de letramento está associado ao de alfabetização, como sendo sinônimo desta, o que não faremos neste trabalho, pois estamos entendendo letramento como práticas sociais de leitura e de escrita que não restringe o uso da língua numa perspectiva instrumental, utilitarista para servir de

instrumento de inserção no mercado de trabalho, mas sim numa perspectiva que reconheça que o leitor tem capacidade de pensar e de expressar frente a sociedade, fortalecendo-lhe também o espírito crítico.

Carvalho (2011) diferencia as pessoas alfabetizadas das letradas. Para ela o ser alfabetizado baseia-se na decodificação, em técnicas de memorização, codificação e transcrição da fala. Nesta perspectiva, considera-se que a pessoa aprendeu quando ele consegue repetir o que lhe foi ensinado. O letramento é caracterizado como o uso social que a pessoa faz da leitura e da escrita diariamente e que inclui vários tipos de textos, nas distintas situações comunicativas que vivencia. A codificação e a decodificação (não se discutirá no texto) também entram neste processo, de acordo com Soares (2004) existe uma diferença entre saber ler e escrever para ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

As estratégias de leitura são estruturas cognitivas que os leitores proficientes normalmente acionam mesmo sem consciência. Diante de um texto, segundo Solé (1998), o leitor aciona o conhecimento prévio que possui sobre o assunto e nesse processo ele antecipa, seleciona, faz inferências e avalia. As pessoas com pouco hábito de leitura ou com baixo nível de letramento ou um leitor iniciante, elaboram hipóteses para construir significados sobre o que está lendo, ou seja, acionam rudimentos dessas estratégias de leitura.

O estudo em questão pretende identificar quais são as estratégias empregadas por pessoas idosas ao realizar a leitura que tem como suporte as mídias digitais. Certos de que esse segmento da população é de uma geração que assistiu ao nascimento dessas tecnologias e as vê com receio, mas também com admiração o trabalho nessa pesquisa é desafiador.

Em pesquisa realizada por Solé (1998) o uso das estratégias de leitura como um procedimento de ensino, auxilia o leitor iniciante a avançar no processo de aquisição da leitura. Sendo assim compreender como se dá o seu uso diante das mídias digitais pode contribuir para a criação de práticas pedagógicas que possibilitem o avanço desse grupo no desenvolvimento da leitura independente do suporte do texto.

MATERIAL E MÉTODO

Luna (2007) destaca que o processo de pesquisa é dinâmico, daí a dificuldade de normatizá-lo, mas, apesar disso, possui roteiros e é importante que o pesquisador esteja “atento à realidade que pesquisa e ser sensível às alterações que ela pode exigir” (p. 61).

Os sujeitos da pesquisa foram os idosos que frequentam o Centro de Convivência dos Idosos (CCI) que em entrevista procurou-se identificar o nível prévio de informação sobre o uso de tecnologias da comunicação, como conquistaram esses conhecimentos, o grau de interesse e motivação para lidar e aprender usar essas tecnologias.

Compôs a metodologia o registro por meio de fotos, preenchimento de protocolos de registro das ocorrências dos encontros e o acompanhamento do pessoal dos idosos, na tentativa de identificar quais são as maneiras que empregam para tomarem as decisões quanto à navegação na internet e o que os levou a tomar este ou aquele caminho.

Realizou-se uma pesquisa exploratória com aplicação de quatrocentos questionários a pessoas idosas e a pessoas de baixa escolaridade, foi possível detectar as expectativas que esses segmentos têm em relação ao aprendizado de uso da Internet. O esperado pelos respondentes vai desde usar a rede mundial para

distração, lazer, comunicação com familiares e amigos até se informar (o mais citado) e também ser independente, aprender mais e ajudar no trabalho.

RESULTADOS

Cerca de 60% dos respondentes, responderam que desejam aprender a usar ou aperfeiçoar o uso de computadores, celulares e *smartphones*. Os que não querem aprender justificam a resposta alegando falta de tempo, mente fraca, não enxergar direito, ter pouca leitura, como razões da negação aos cursos oferecidos. Pretende-se com esse estudo, que é um misto de pesquisa e de extensão, dar suporte para que as pessoas (sujeitos da pesquisa) consigam utilizar dessas diferentes mídias.

Conhecer os interesses de dois significativos segmentos sociais, os idosos e as pessoas de baixa escolaridade (até fundamental incompleto) era a intenção de aplicação do questionário da pesquisa exploratória realizada para a proposta do projeto maior, que este está inserido. Isso ficou claro nas falas dos respondentes aos questionários. Atualizar-se, aprender mais, ser independente, conversar com os amigos e familiares, distrair-se, poder trabalhar melhor, ter acesso ao mundo, são exemplos de suas falas. Embora sejam apenas dois segmentos, eles são significativos, pois o analfabetismo está mais próximo de nós do que podemos imaginar e a aplicação do questionário nos possibilitou uma reflexão ainda melhor sobre o assunto.

Foram realizadas oficinas, mulheres e homens com mais de 60 anos, alguns alfabetizados outros com noções básicas de leitura, porém quanto às tecnologias apresentaram baixo conhecimento em relação ao manuseio. Durante as oficinas o princípio geral que guiou as ações foi o de valorização dos conhecimentos que possuíam e, a partir desses conhecimentos é que eram instigados a pesquisar, na

internet, sobre coisas que eles conhecem ou gostam, para tornar significativos os novos saberes.

Foi oferecida a eles a oportunidade de manusear vários equipamentos: computador de mesa, tablete, computador com tela touchscreen, tablet, celular do tipo smartphone Android e Windows, mas o que eles mais queriam aprender a utilizar foi o celular do tipo smartphone e com o sistema operacional Android.

O maior interesse deles foi em: enviar mensagens, gravar novos contatos, tirar fotos, coisa que por vezes julgamos simples e básicas, mas para eles eram desafios a serem superados. E a cada avanço podíamos perceber a satisfação, pois em muitos momentos dependiam de seus familiares para realização dessas atividades, o que lhes causava certo constrangimento, por sempre depender de alguém.

Alguns queriam saber mexer em seus celulares primeiro, outros já optavam pelo celular tipo smartphone, com tela *touchscreen* e por ser um aparelho maior facilitava na digitação do texto de mensagem ou de um nome para arquivar na agenda, além dos aplicativos serem apresentados sob a forma de desenhos o que auxiliavam na escolha da operação a ser realizada, principalmente daqueles que possuem dificuldades para leitura e compreensão de textos.

A quantidade de oficinas oferecidas no laboratório foram poucas em virtude da reforma do prédio o que acabou comprometendo a continuidade das oficinas e que talvez os ganhos do ponto de vista da aprendizagem poderiam ter sido maiores.

CONCLUSÃO

Foi possível identificar, até o presente momento a importância que o domínio que as habilidades de leitura adquirem na medida em que a sociedade emprega a escrita, na maior parte das relações que

se estabelece entre os seres humanos e como a falta desse domínio tem servido de elemento de exclusão.

Falar em inclusão digital em relação às pessoas com baixo letramento não pode deixar para segundo plano o investimento em políticas de alfabetização e de letramento para essas pessoas. Todavia as propostas pedagógicas devem se orientar por outras concepções diferentes das que vem sendo empregadas, pois elas não conseguiram fazer com que essas pessoas ampliassem seus conhecimentos relacionados à leitura e a escrita.

O trabalho de ensinar a utilização dos equipamentos tecnológicos exigiu o domínio da leitura e da escrita trazendo a necessidade de ensina-los ler e escrever. Tudo isto acabou por exigir das bolsistas, acadêmicas do curso de pedagogia a ampliação de conhecimentos em relação ao ensino da leitura e da escrita. O que nos levou a identificar que para ensinar um adulto a ler e a escrever não basta saber juntar letras, identificar vogais e consoantes tem que conhecer mais do funcionamento da língua e dos diferentes usos que se faz dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e *trabalho pedagógico*. In Revista Eletrônica Acolhendo e Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa. São Paulo: Redalyc (org.), 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87910104>. Capturado em: 04 de fevereiro de 2014.

ASSUMÇÃO, Jéferson. Leitura cultural, crítica ou utilitária. In AMORIM, Galeno (org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa oficial: Instituto Pró-livro, 2008, p 83 a 94.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa – uma introdução – Elementos para uma análise metodológica*. São Paulo: EDUC, 1996.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Minas Gerais: 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>. Capturado em: 04 de janeiro de 2014.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

YUNES, E. *Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo*. In: YUNES, E. (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2002, p. 13-51.

AS NEGOCIAÇÕES POLÍTICO-IDENTITÁRIAS PARA AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

Daiane Rúbia de Freitas

Mary Anne Vieira Silva

Neste trabalho tem o objetivo de compreender e analisar as políticas culturais, principalmente a regularização dos espaços, ritos e cultos das práticas de matriz africana, a partir destes recursos e leis constitucionais que garante as práticas de matriz africana. Tendo como proposta em especial a religião do Candomblé, em Goiânia sendo realizada como prática cultural deste reconhecimento de seu espaço simbólico perante a religião dominante do momento cristã, assim esta pesquisa irá mostra essas disputas espaciais para produzir sobre suas práticas culturais. Abordando-se historicamente com uma enorme desigualdade, sob várias formas, como a miséria, discriminação, violência, mas havendo grande enfrentamento também aos aspectos culturais e identitários. Em pós-1968, um período de “regime autoritário”, ocorreu um debate sobre as nacionalidades de gênero e raça, onde a cultura e a identidade trazem uma grande marca de tensão sobre os direitos coletivos, em busca de novos espaços que transformam radicalmente a sociedade. Porém, aproximando-se ao campo político, havendo várias disputas intelectuais fazendo-se que a uma ampla avaliação crítica, mas este processo interferiu nas ações voltadas a inclusão social. Na década de 80, houve conturbações na trajetória da construção democrática no Brasil, pois marcada com um caráter da transição na democracia, onde ocorreram avanços na lógica neoliberal, havendo grande resistência e com grande insuficiência no primeiro governo da transição com a crise econômica, onde possibilitou a transformação democrática e também expandindo a agenda social e política brasileira que limitou ações políticas nos planos internacionais. Nos

anos de 1990, foi marcada por causa das agendas democráticas neoliberais do Estado e das relações com a sociedade civil e, principalmente, o mercado onde passou-se a cruzar de formas contraditórias, tais como a privatização, o mercado e o sujeito como cidadão-consumidor. O Estado e o mercado com o discurso público adentram nas práticas sociais para operarem aos novos sentidos de bem estar social democrático. Os projetos de inclusão social encontram-se com grande resistência ao neoliberalismo sobre o discurso dominante, pois seu caráter contestava a hegemonia privatista, forçando a legitimidade entre as suas promessas e as realizações de todos e por parte do discurso das grandes agências multilaterais que possuíam incorporação e neutralização, que se deu a partir do caráter de anti status quo. Assim, há na representação da sociedade, agendas caracterizadas com demandas próprias para reconhecer as diferenças e as identidades com as expressões subalternas do Estado. Atualmente, cria-se programas com grandes objetivos e desafios, onde se estruturam nas grandes desigualdades raciais, que são manifestadas em vários momentos na sociedade. No caso, específico deste trabalho, os Candomblecistas, tendo como questionamento quais políticas públicas promovem e protegem o patrimônio, a cultura e o espaço dos terreiros de candomblé, elas estão sendo praticadas. Percebe-se então, que sim existem leis, conforme o Plano Nacional da Cultura (PNC), porém elas estão sendo efetuadas? Os projetos estão indo além de suas pranchetas?

AS RELAÇÕES CAPITALISTAS DE PRODUÇÃO NA AGRICULTURA E AS GREVES DE TRABALHADORES RURAIS EM GOIÁS (1980-1990)

José Santana da Silva*

RESUMO: A transformação das relações de produção na agricultura no estado de Goiás entrou num processo acelerado a partir da década de 1970, impulsionado pelos planos nacionais e programas regionais de desenvolvimento econômico implementados pelo governo ditatorial militar. A progressiva expansão das relações capitalistas, com a expropriação de camponeses posseiros e crescente proletarização e lumpemproletarização da classe, gerou inúmeros conflitos entre proletários rurais (principalmente, cortadores de cana de açúcar) e donos de usinas. Por vezes, esses conflitos desembocaram em greves. Esta pesquisa tem como objetivo investigar os movimentos grevistas de trabalhadores rurais assalariados nas décadas de 1980 e 1990 em Goiás. A referência teórico-metodológica desta investigação é o materialismo histórico-dialético.

Palavras-chave: relações capitalistas de produção; proletariado rural; greve.

1. Introdução

A ocorrência de greves de trabalhadores rurais em Goiás nas décadas de 1980 e 1990 tem como determinação fundamental a expansão das relações capitalistas de produção na agricultura, iniciada nas décadas anteriores e acelerada a partir da década de 1970. Por esta razão, a pesquisa proposta neste projeto deve incluir uma breve descrição dessas mudanças.

* Doutor em História e professor na UEG, campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas em Anápolis.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Em Goiás, de acordo com Borges, pelo menos até a década de 1960, “as relações sociais de produção baseavam-se prioritariamente na agregação, cuja característica principal era a exploração e a opressão absoluta do trabalhador rural” (BORGES, 2000, p. 138). Por seu lado, o geógrafo Horiestes Gomes identifica na *meia* (meação), na *parceria* e no *arrendamento* as principais relações de produção na agricultura goiana na década de 1960 (GOMES, 1969, p. 59).

Segundo Funes, a categoria dos agregados surgiu no estado de Goiás durante a transição da economia de base mineradora (ouro) para a agropecuária (FUNES, 1986, p. 135). O agregado vivia do cultivo da terra, “geralmente com baixa produção, onde empregava o trabalho familiar como força produtiva”. Alguns deles prestavam serviços aos proprietários que os agregavam mediante “ajustes, ou como camaradas” (*idem*). Embora sejam categorias distintas, esta é uma das características comuns entre agregados e camaradas.

É importante observar que os termos *agregado* e *morador* não são utilizados nos documentos oficiais da década de 1960 em diante, tais como as leis e os censos. Nessas fontes são mais comuns outras categorias, submetidas a relações distintas das do agregado: *parceiros*, *meeiros*, *arrendatários*, *camaradas*. Geralmente, os autores localizam o surgimento da *camaradagem* no processo de transição das relações escravistas para o trabalho livre (cf. FRANCO, 1997).

Na definição do camarada goiano do século 19, Funes o descreve como “um tipo social de trabalhador livre que se insere no quadro das relações de produção que se estabelece aos poucos, com o declínio das forças produtivas escravas” (FUNES, 1988, p. 139). Tratava-se de um trabalhador assalariado, cujo salário raramente aparecia. Essa situação o mantinha “submisso ao senhor que o contratou” (*idem*). Um contrato verbal.

Diferentemente de Funes, Ana Lúcia da Silva afirma que, “Em Goiás, a extinção do trabalho escravo não significou a introdução do trabalho assalariado, pois o que se instituiu foi um regime de trabalho conhecido como camaradagem que, na realidade, definia um novo tipo de escravidão” (SILVA, 2001, p. 40). Essa autora define o camarada como “qualquer trabalhador que fizesse um ajuste de trabalho com outrem para prestação de serviços na lavoura, pecuária, empreitadas de viagens e serviços domésticos” (*op. cit.*, p. 41).

Com base nas explanações aqui sintetizadas, verifica-se que a relação de camaradagem apresentava as seguintes características: tratava-se de uma relação de trabalho entre o trabalhador rural formalmente livre, mas concretamente semisservil, e o fazendeiro, mediante contrato individual verbal ou escrito, surgida ao longo do processo de extinção da escravidão africana no Brasil; baseia-se na dependência pessoal do trabalhador em relação ao fazendeiro, sem respeito à mediação legal por parte do patrão; com o trabalhador sendo remunerado, formalmente, na forma de salário, mas que, com mais frequência, o pagamento era efetuado em espécie ou, conforme admitia o próprio Estatuto do Trabalhador Rural, “*in natura*, ou parte *in natura* e parte em dinheiro” (art. 2º). Uma relação que, embora tenha sido regularizada por lei específica em Goiás, ainda em 1930 (Decreto nº 411, de 23 de novembro de 1930), não impediu que os patrões fazendeiros transformassem o camarada num trabalhador análogo a escravo, por meio da tática do permanente endividamento, mais conhecida como *barracão*.

Nem a retórica modernizadora adotada pelos dirigentes do estado, desde Pedro Ludovico Teixeira, prócer da insurreição de 1930, nem as realizações administrativas dos sucessivos governos estaduais com alguma repercussão na economia produziram mudanças

significativas nas relações predominantes na agricultura. Embora os grandes proprietários estivessem abertos à adoção de técnicas modernas, que tornassem suas lavouras e rebanhos mais produtivos, a eles não interessava introduzir mudanças nas relações de produção, que pudessem proporcionar maior autonomia social e política aos trabalhadores.

A descrição das relações de produção no campo em Goiás indica que as transformações produzidas no setor agrário, geradas pela inserção da economia do estado no mercado capitalista, até a década de 1960, quando surgiram as primeiras organizações sindicais de trabalhadores agrícolas no estado, foram muito restritas e heterogêneas. De acordo com Borges, “estas relações apresentavam-se de diferentes formas, dependendo do grau de desenvolvimento em que encontravam as forças produtivas nas diversas regiões do Estado” (BORGES, 2000, p. 142). Na extensa parte norte do estado, onde era mais praticada a pecuária extensiva, prevalecia a camaradagem com seu assalariamento fictício.

À proporção que as relações capitalistas de produção se expandiram na agricultura, ampliou-se a proletarianização e a lumpemproletarianização dessas categorias de camponeses não proprietários, de posseiros expropriados e de semiassalariados. Esse processo foi impulsionado pelos planos nacionais¹⁹ e programas

¹⁹ Embora somente em 1972 os planos de desenvolvimento econômico “com segurança” dos governos ditatoriais militares tenham recebido essa denominação – I PND (1972-1975) e II PND (1975-1979) – o primeiro instituído com esse propósito data de 1964, chamado de Plano de Ação Econômica do Governo – PAEG. Antes do I PND, em 1970, foi criado o Plano de Integração Nacional – PIN.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

regionais²⁰ de “desenvolvimento com segurança”, implantados pelos governos ditatoriais militares, a partir de 1964, auxiliados pelos governos estaduais.

Através de incentivos fiscais e créditos subsidiados, além da construção de infraestrutura rodoviária, os planos e programas dos governos ditatoriais induziram grandes capitalistas nacionais e estrangeiros a instalarem empreendimentos agropecuários na região amazônica, que incluía o norte do então território de Goiás, em extensas áreas de terras devolutas, mediante expropriação de posseiros, e a produzirem cereais em larga escala para a exportação empregando tecnologias modernas. Essa “modernização conservadora” da agricultura provou um intenso êxodo rural e transformou milhares de camponeses em trabalhadores assalariados temporários na agricultura – os denominados “boias-frias” – e outros tantos em lumpemproletários nas cidades.

Os assalariados agrícolas temporários ou “volantes” trabalhavam principalmente nas grandes lavouras de algodão (sudoeste do estado) e, principalmente, nas lavouras de cana de açúcar. Foram especialmente os cortadores de cana a categoria que promoveu

²⁰ Dentre os programas regionais instituídos após o golpe de estado de 1964 que incluíram o estado de Goiás, destacam-se o Plano de Valorização Econômica da Amazônia (PVEA), elaborado, coordenado e executado pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM, lei nº 5.173, de 27 de outubro de 1966), tendo na Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO, lei nº 5.365, de 1º de dezembro de 1967) a sua congênere, que abrangia os estados de Goiás, do então Mato Grosso e posteriormente o território federal e hoje estado de Rondônia, o Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e do Nordeste (Proterra, 1971) vinculado ao PIN, o Programa de Desenvolvimento do Centro-Oeste (Prodoeste, 1971), o Programa de Polos Agropecuários e Agromineriais da Amazônia (Polamazônia, 1974), o Programa de Desenvolvimento dos Cerrados (Polocentro ou Prodecer, 1975) e o Programa Especial da Região Geoeconômica de Brasília (1975).

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

greves nas décadas de 1980 e 1990, como resistência à exploração da sua força de trabalho. As precárias condições de vida geradas pela sobreexploração, assim como as degradantes condições de trabalho que motivaram às greves desses trabalhadores serão descritas no relatório da pesquisa.

A greve, entendida como “paralisação coletiva do trabalho por iniciativa dos trabalhadores visando pressionar seus empregadores para obter aumentos salariais e/ou melhores condições de trabalho” (LEITE, 1988, p. 8), teve origem no século 19.²¹ Nesta pesquisa, as greves serão analisadas procurando situá-las no contexto histórico, identificar as condições e os motivos que levaram os trabalhadores a decidirem pela sua realização, a sua incidência na relação com os patrões, os seus desdobramentos em termos de consecução dos objetivos da categoria, a percepção do seu significado pelos que delas participaram e o papel da organização sindical na sua efetivação.

2. Problemas da pesquisa

Após o período de intensas lutas dos camponeses sem terra e posseiros pela reforma agrária que antecedeu ao golpe de estado de 1964, os trabalhadores rurais retomaram suas ações coletivas por terra e por direitos no final da década de 1970. A categoria de trabalhadores rurais que realizou a grande maioria das greves no período aqui abordado foi a dos cortadores de cana. Com o desenvolvimento desta pesquisa pretende-se responder às seguintes questões: quais foram as razões específicas e os

²¹ Segundo Leite, a origem do termo greve está associada à “*Place de Grève*, praça de Paris onde os desempregados se reuniam à procura de trabalho no século passado [século 19]”, sendo utilizado, inicialmente, “tanto para indicar a paralisação do trabalho como o lugar onde as pessoas procuravam trabalho” (LEITE, 1988, p. 10-11).

elementos do contexto social e político que levaram os trabalhadores rurais de Goiás a se decidirem pela ação paredista nas décadas de 1980 e 1990? Em que medida as greves dos assalariados rurais em Goiás reproduziram ou apresentaram pontos de ruptura com o modelo adotado pela CONTAG? De que modo as greves repercutiram nas condições de trabalho e na relação dos trabalhadores com os patrões?

3. Objetivos e metas

Os objetivos da pesquisa proposta neste projeto consistem em:

- 1) Identificar os fatores que impulsionaram os trabalhadores rurais de Goiás a fazerem greves nas décadas de 1980 e 1990, além das reivindicações por melhores salários e condições de trabalho;
- 2) Comparar as greves ocorridas em Goiás com o “modelo de Pernambuco” adotado pela CONTAG com a finalidade de identificar os pontos de coincidência e as possíveis rupturas;
- 3) Verificar o grau de espontaneidade e o papel da organização sindical na realização das greves;
- 4) Avaliar o papel das greves na alteração das condições de trabalho dos assalariados rurais e os seus reflexos na relação entre trabalhadores e patrões rurais.

A realização desta pesquisa tem como meta: produção de um relatório a ser apresentado em evento acadêmico e de um artigo a ser publicado em periódico científico e num livro sobre a história dos movimentos sociais no campo no estado de Goiás.

4. Metodologia

A pesquisa aqui proposta se referencia na perspectiva metodológica do materialismo histórico-dialético, que toma como ponto de

partida as múltiplas determinações concretas das ações dos sujeitos históricos e dos fatos delas resultantes. As fontes escritas utilizadas na realização da pesquisa serão: jornais editados no estado no período; documentos contidos nos arquivos da Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado de Goiás (FETAEG), da CONTAG e da Central Única dos Trabalhadores (CUT-Goiás). Os dados dessas fontes serão complementados por meio de entrevistas com trabalhadores que participaram das greves e dirigentes sindicais da época (STRs e FETAEG).

5. Bibliografia

BORGES, Barsanufo Gomides. *Goiás nos quadros da economia nacional: 1930-1960*. Goiânia: Editora da UFG, 2000.

COLETTI, Claudinei. *A estrutura sindical no campo: a propósito da organização dos assalariados rurais na região de Ribeirão Preto*. Campinas, SP: Editora da Unicamp: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1998. 312p. (Coleção Tempo & Memória, 5).

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. *Homens livres na ordem escravocrata*. 4ª ed. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

FUNES, Eurípedes Antônio. *Goiás 1800-1850: um período de transição da mineração à agropecuária*. Goiânia, GO: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1986. (Col. Teses Universitárias, 40).

GOMES, Horiestes. *Geografia socioeconômica de Goiás*. Goiânia, GO: Livraria Brasil Central Editora, 1969.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canesin. *Formas de organização camponesa em Goiás (1954-1964)*. Goiânia: Centro Editorial e Gráfico da UFG, 1988. (Col. Teses Universitárias, 47).

LEITE, Marcia de Paula. *O que é greve?* São Paulo: Brasiliense, 1988. (Col. Primeiros Passos, 202).

MARTINE, George; BESKOW, Paulo Roberto. “O modelo, os instrumentos e as transformações na estrutura de produção agrícola”. In: _____ (orgs.). *Os impactos sociais da modernização agrícola*. São Paulo: Caetés, 1987.

MARTINS, José de Souza. *O cativo da terra*. 7ª ed. – São Paulo: Hucitec, 1998.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*; salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar. Traduções de Edgard Malagodi *et al.* 2ª ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1986. (Os economistas).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Sindicalismo*. Tradução de José Roberto Marinho. – São Paulo: CHED, 1980.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. *História dos movimentos sociais no campo*. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

RICCI, Rudá. *Terra de ninguém*: representação sindical rural no Brasil. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

SILVA, Ana Lúcia da. *A revolução de 30 em Goiás*. Goiânia: Cânone Editorial; Agepel, 2001.

AS REPRESENTAÇÕES AFRICANAS NA CULTURA POPULAR BRASILEIRA: A INSERÇÃO DA CAPOEIRA NO GOIÁS

Wender Sobrinho Santos²²

Mary Anne Vieira Silva

Introdução

A cultura indiscutivelmente é produzida por sistemas de representações simbólicas. As representações africanas na cultura popular brasileira são inúmeras, porém a Capoeira sobressai como uma prática que se liga a diáspora africana no Brasil. Hoje, a capoeira torna-se uma das tradições que constitui a identidade histórica cultural nacional. Sabe-se que a dispersão dos povos africanos no território promoveu várias mesclas culturais. Para o objeto de estudo, destacaremos a prática da capoeira de Meste Sabú em Goiânia/Goiás. Depreendemos que a capoeira do referido mestre advém das tradições angolanas e se entrelaça como cultura esportiva de arte educativa na referida cidade.

A cultura está ligada às transformações que se submetem as sociedades, logo a mesma é também uma recriação simbólica da e na vida, na esfera social, a cultura é constituída pelas diversas formas e costumes que traduzem as diferentes compreensões dos cotidianos de grupos e indivíduos.

Essa pesquisa tem como objetivo investigar a influência da matriz africana presente na Capoeira em Goiás tendo por foco a identidade regional. Por meio de procedimentos metodológicos de levantamentos bibliográficos e pesquisas de campo junto aos grupos obtivemos entrevistas e produzimos os mapas. Sabe-se que

²² Graduando do curso de geografia da UnUCSEH e bolsista de iniciação científica (UEG-BIC)

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

as práticas de capoeira no Brasil e na sociedade goiana decorrem de um longo processo histórico que se inicia a partir do tráfico dos seres escravizados que foram trazidos para terras brasileiras. Segundo as fontes levantadas a capoeira de Mestre Sabú, diretamente é parte do deslocamento de praticantes do Rio de Janeiro para a cidade de Goiás. O desdobramento teórico do estudo ancora-se no entendimento da prática da capoeiragem, em uma leitura de construção dialético-materialista por considerá-la como identidade histórica cultural de Goiânia, logo o objetivo é de entrelaçar as raízes capoeira Angolana, como essa cultura esportiva.

A capoeira soma a luta (movimento corporal) e arte (que desenha movimentos no espaço) ao jogo e a ginga para compor sua característica. Dentre os princípios da prática destaca-se que a capoeira prima pelo respeito sempre ao próximo, em sua função social é tida como cultura que está entrelaçada as transformações sociais.

A capoeira como patrimônio cultural ao mesmo tempo é dança, luta e jogo que mantém ligação com a sociedade tradicional se diferenciando na sociedade moderna em que é colocada como cultura musical, ritual, esporte e ginástica corporal com enfoque em diferentes vertentes. Dentre os mitos de sua origem e fundamentos, ressaltamos que os africanos escravos reelaboraram no contexto da diáspora, ritualísticas da África Central como a dança de guerreiros promovendo mudanças em suas bases no território brasileiro. De acordo com alguns historiadores, há uma negação desse mito afirmando que não existiam essas práticas corporais de capoeira na África, porém em contraposição outras abordagens desmistificam essa afirmativa possibilitando uma segunda vertente, em que pesa afirmar que essa matriz Afro da capoeiragem é uma criação quilombola no Brasil, posta como forma de resistência escrava

formada nos territórios urbanos e nas cidades litorâneas, locais onde o tráfico de escravos foi bastante intenso.

Mas ao analisar os grupos goianos por meio de pesquisa podemos notar que são grupos com práticas de roda de capoeira com golpes de aproximação em que o adversário aguarda o ataque em distância para se defender, são ataques ágeis ofensivos e defensivos usando exclusivamente os pés e as mãos para o apoio dos golpes, movimentando assim todo corpo.

Quando essa mudança de identidade territorial ocorre no Brasil promove outras características de substituição de nomes desses golpes, em geral os mais comuns são: aú, bananeira, chapa-de-pé, chitada, meia-lua, rabo d'arraia, rasteira e Tesoura, grande parte desses é praticada com os pés exigindo uma significativa força muscular. Percebemos que os golpes são praticados de maneira a acompanhar os versos das canções da roda que variam por temas. Perceptivelmente, eles fazem alusão as histórias do dia-dia dos escravos e seus senhores, muitos associam os atabaques aos cantos entoados nos cultos de candomblé, sobretudo aqueles associam esses cantos com os ritmos populares.

Destacamos que em Goiás ocorreu uma forte associação da capoeira goiana a outra forma de capoeira praticada pelo Mestre Vermelho. Ressaltamos que esse segue outra linha começando sua trajetória em 1984, com a capoeira Angolana descendente da capoeira de Mestre Pastinha da Bahia, entre outros Mestres como: Boca Rica, João Grande, Curió, Cobrinha. Tais linhagens de capoeira se difundem como cultura remanescente. Após a pesquisa, inferimos que estado de Goiás, a cultura da capoeira apresenta traços regionais, sobretudo após a criação da associação. Porém, só a capoeira Angola que mantém o ponto de cultura “Buracão da Arte” fundada em 1988, quando foi discriminada pela sociedade por

confundir capoeira com os cultos afro-brasileiros: macumba, rituais africanos e candomblé, entre outros.

A capoeira de mestre Sabú volta-se para uma prática de arte-educativa, por meio de projetos voltados para educação tornando-se o primeiro ponto de cultura de capoeira angolana do estado de Goiás. Ocorre uma forte ligação com a comunidade local da região leste de Goiânia agregando vários estilos: música, percussão, samba de roda, teatro, hip-hop com a cultura popular Afro em geral. A graduação de um mestre é um processo longo que dura de 05 a 25 anos para chegar a ser mestre de capoeira Angola. Podemos concluir que a capoeira como identidade cultural tem dificuldade de estabelecer sua origem a partir dos aspectos geográficos, históricos e culturais com o continente africano e de reconhecimento da mescla cultural que constitui a diversidade dessa manifestação como cultural local.

PALAVRA CHAVE: Capoeira, Afro-brasileira, Identidade.

Referências:

RODOLFO, Bruno, **Raízes Étnicas da capoeiras**, Rio de Janeiro **2010**. Disponível em: http://boletimef.org/biblioteca/2758/monografia/BoletimEF.org_Raizes-etnicas-da-capoeira.pdf. Acesso em: Marc. 2015.

TACUNDUVA, Tatiana., **Mestre Sabú e a capoeira angolana em Goiás história e trabalho de um educador popular**, ed, https://anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/TATIANA_TUCUNDUVA.pdf. Acesso em: Abril. 2015.

MARC, René. **Cultura Popular e Educação, Salto para o futuro**, ed. tv escola/ seed/mec, Brasília, 2008.

CARNEIRO, Edison. **Capoeira**, Ed. Ministério da educação e cultura Rio de janeiro 1975.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Dossiê: Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil**. Brasília, IPHAN, 2007.

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TIC E A MEDIAÇÃO DOCENTE

CAPRICE, Luciana. As Tecnologias de Informação e Comunicação e a Mediação Docente. 2015. Resumo da Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2015. Orientador(a): Mirza Seabra Toschi.

Resumo: O presente estudo, de abordagem qualitativa, aborda as tecnologias na educação, a partir da seguinte questão: como ocorre a mediação docente na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)? Diante disso, buscou-se uma compreensão mais próxima da mediação didática e as TIC, por meio de um estudo de caso realizado em uma escola pública dos anos iniciais, do município de Valparaíso de Goiás. Para a realização do estudo, foram levantados dados estatístico-educacionais da Educação Básica, do Estado de Goiás e do município pesquisado. Os professores, sujeitos da pesquisa, foram caracterizados e seus relatos foram colhidos. As entrevistas semiestruturadas e as observações realizadas na escola permitiram verificar as ações dos docentes, as quais foram analisadas por meio do agrupamento das ideias e expressões do estudo. À luz de Vygotsky (1989), Lenoir (2011), D’Avila (2002) e Toschi (2010) buscou-se analisar o significado que a mediação assume na relação sujeito / objeto do conhecimento. Considerando as tecnologias e sua historicidade, as reflexões propostas foram pautadas em Vargas (1999), Cardoso (1999), Dowbor (2001) e Grinspun (1999). O texto propõe uma compreensão da função do docente, baseada nas ideias de Nóvoa (1992), Libâneo (1994, 2011), dentre outros estudiosos, e destaca a mediação didática como uma proposta a ser considerada pelo professor, a fim de contribuir para uma prática em que o educando é conduzido a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem de maneira ativa e efetiva. Os

resultados encontrados não possibilitam informar que as TIC contribuem para a mediação docente nos anos iniciais. As dificuldades enfrentadas pelos docentes em seu cotidiano prejudicam a execução de várias atividades planejadas e não favorecem o engajamento dos discentes nos trabalhos desenvolvidos.

Palavras-chave: Mediação cognitiva e Mediação didática. TIC na educação. TIC e mediação docente.

Luciana Caprice Silva Santos da Rocha – UEG 1

Mirza Seabra Toschi – UEG 2

* Texto elaborado como fruto da dissertação “As Tecnologias da Informação e a Mediação Docente”, sob a orientação da professora Dr^a Mirza Seabra Toschi, pelo programa de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás do câmpus de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis, Estado de Goiás (GO).

¹ Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG). Professora da UEG – câmpus de Luziânia – GO.

² Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba . Docente do Programa de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG).

RESUMO: O presente artigo, de abordagem qualitativa, aborda as tecnologias na educação, a partir da seguinte questão: como ocorre a mediação docente na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)? Diante disso, buscamos uma compreensão mais próxima da mediação didática e as TIC, por meio de um estudo de caso realizado em uma escola pública dos anos iniciais, do município de Valparaíso de Goiás. Desse modo, nossa intenção é a de contribuir para o debate em torno das TIC e a mediação docente, a partir de uma escola localizada em Valparaíso de Goiás, um município brasileiro do Estado de Goiás (GO) que se encontra no entorno do Distrito Federal – DF. À luz de Vygotsky (1989), Lenoir

(2011), D'Ávila (2002) e Toschi (2010) analisamos o significado que a mediação assume na relação sujeito / objeto do conhecimento. Considerando as tecnologias e sua historicidade, as reflexões propostas foram pautadas em Vargas (1999), Cardoso (1999), Dowbor (2001) e Grinspun (1999). O texto propõe uma compreensão da função do docente, baseada nas ideias de Nóvoa (1992), Libâneo (1994, 2011), dentre outros estudiosos, e destaca a mediação didática como uma proposta a ser considerada pelo professor, a fim de contribuir para uma prática em que o educando é conduzido a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem de maneira ativa e efetiva. Os resultados encontrados não possibilitam informar que as TIC contribuem para a mediação docente nos anos iniciais. As dificuldades enfrentadas pelos docentes em seu cotidiano prejudicam a execução de várias atividades planejadas e não favorecem o engajamento dos discentes nos trabalhos desenvolvidos.

Palavras-chave: Mediação cognitiva e Mediação didática. TIC na educação. TIC e mediação docente.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda as tecnologias na educação, a partir da seguinte questão: como ocorre a mediação docente na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)? Diante disso, tem como intuito investigar como ocorre a mediação docente na utilização das TIC. Dessa forma, alguns objetivos específicos se fizeram necessários, que são: Compreender como os docentes concebem as TIC e analisam seu potencial educativo; Investigar se as TIC podem servir de ferramentas para a mediação didática docente; Identificar e analisar se a mediação didática por meio das TIC pode auxiliar na construção da aprendizagem do escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, nossa intenção é a de contribuir para o debate em torno das TIC e a mediação docente, a partir de uma escola localizada em Valparaíso de Goiás, um município brasileiro do Estado de Goiás (GO) que se encontra no entorno do Distrito Federal – DF, e, que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, sua população, em 2013, somava 146.694 habitantes. Para tanto, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa que conforme Lüdke e André (2012, p.11), “tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” e o estudo de caso apresentou-se como um recurso necessário para a observação e análise.

O critério inicial que definiu a escola pesquisada foi o de encontrar uma instituição escolar de anos iniciais que utilizasse as TIC em seu cotidiano, além disso, essa escola precisava ser referência para a sua comunidade. Por isso, optamos primeiramente por realizarmos uma visita à Secretaria Municipal de Educação com a intenção de colher dados e identificar as escolas públicas da região que propiciavam esse atendimento.

Em seguida, dentro do universo encontrado e ainda bastante abrangente, conversas foram realizadas com os professores e alunos das escolas visitadas. Esta conversa enfocou o uso das TIC e a mediação didática e conduziu a um estudo de uma escola que se localizava no maior bairro do município de Valparaíso de Goiás e que atendia um alto índice de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa caracterização geral possibilitou a seleção dos sujeitos a serem acompanhados na pesquisa a partir de critérios relacionados à área de atuação e disponibilidade em participar da pesquisa. Desse modo, foram selecionados dez professores dos anos iniciais que atuavam em regime de quarenta horas ou em dedicação exclusiva e

entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os docentes, além disso, conversas informais foram feitas com alguns alunos que estudavam nos anos iniciais do ensino fundamental.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 As Tecnologias da Informação e Comunicação

De acordo com Grinspun (1999) a evolução tecnológica mudou as formas de viver e de se relacionar em sociedade. Embora a descoberta do novo seja fascinante, em muitos momentos um produto que seduzia já não parece tão interessante, o que me faz refletir se, como a autora mostra, a tecnologia está a serviço do homem ou se esse é dependente dela. É desafiador, portanto, pensarmos que esse impacto transforma até a relação entre educador e educando e as formas de comunicação que por meio delas acontecem influenciam as ações e atitudes que acontecem no interior da escola e refletem nas práticas que acontecem fora dela.

Coll e Monereo (2010) também analisam o impacto das TIC sobre os processos de ensino e aprendizagem e, observam que as TIC estão relacionadas com a capacidade de representar e transmitir informação e afetam praticamente todos os âmbitos de atividades das pessoas, desde as práticas de organização social até o modo de compreender o mundo.

As TIC repousam sobre a possibilidade de utilizar sistema de signos – linguagem oral, linguagem escrita, imagens estáticas, imagens em movimento, símbolos matemáticos, notações musicais e outros – para representar e transmitir uma determinada informação. Mas, elas diferem profundamente quanto às possibilidades e limitações para representar uma informação e também quanto a outras características relacionadas à transmissão dessa informação (COLL e MONEREO, 2010).

Em relação às TIC seus recursos estão voltados para a eficiência na atividade humana, por propiciarem a comunicação e a transmissão da informação. Nesse contexto, a utilização das redes de comunicação digitais que dão suporte as atividades do cotidiano merecem atenção especial. Tratando-se especificamente da Internet, como a rede de comunicação mundial é possível compreender que por meio de informações e comunicações rápidas, ela vai compondo as sociedades e trazendo novas formas de agir, de pensar e de se relacionar.

Esses serviços que se mostram extraordinários e facilitam ou dificultam o cotidiano de milhares de pessoas todos os dias se mostram cada vez mais interessantes, assim, muitos pesquisadores estão analisando o seu impacto na educação. Esse é tema de estudo de Dowbor (2001) que reflete sobre as várias oportunidades e desafios que essas promovem no espaço escolar, assim, o autor aponta a necessidade de a escola repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo, o que inclui também as novas funções do professor que aparecerá como mediador desse processo, o que é desafiador.

2.2 A mediação docente

Vygotsky (1989) delinea o conceito de mediação pela perspectiva sócio histórica, amparando-se no pensamento marxista que compreende o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política. A mediação simbólica se baseia na interação do homem com o mundo e ao afirmar que a interação é mediada, Vygotsky amplia esse conceito apontando a interação do homem com o ambiente pelo uso de instrumentos e signos, para ele a aprendizagem é um processo social e o professor agente indispensável do processo de ensinoaprendizagem.

Vygotsky considera que a relação do sujeito com o conhecimento não é uma relação direta, mas mediada que se processa via instrumentos e signos. Assim, esses elementos mediadores mudam a forma social e o nível do desenvolvimento cultural, ao passo que conduz aos seres humanos uma estrutura de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico criando novas formas de processos enraizados na cultura.

Diante disso, Vygotsky (1989, p.93) aponta que: “o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidades para pensar, é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas”, por isso para ele os conceitos científicos se formam na interação com o outro.

Dessa forma, os estudos de Vygotsky revelam o indivíduo como um ser social que pode, com a ajuda do outro, realizar coisas que não consegue fazer sozinho. Na prática, isso não significa que quem recebe esse auxílio (seja uma criança ou adulto) ficará dependente do outro para realizar algo, mas que essa ajuda contribuirá para que futuramente ela possa realizar de maneira autônoma algo que antes só conseguiria fazer com o auxílio do outro.

A interação dos sujeitos, a intervenção educativa e a mediação também são temas de pesquisas e estudos de Lenoir (2011) que analisa essas temáticas relacionando-as com as práticas de ensino. O autor lembra que etimologicamente a palavra “mediação” refere-se ao que fica entre dois elementos, por isso o conceito de mediação aparece ligado ao da intervenção e distingue o conceito da mediação cognitiva e da mediação didática, como a seguir.

A mediação cognitiva liga o sujeito aprendente ao objeto do saber e coloca em destaque a ação da construção da realidade pelo sujeito em um quadro cultural, espacial e temporal. Nesse sentido, a apreensão do sujeito ao objeto do saber não acontece

simplesmente, mas por meio do processo de objetivação (entendido também como processo de aprendizagem) que se realiza na interação do sujeito humano com o objeto de conhecimento construído (definido como objeto de estudo desejado) e a relação cognitiva (a mediação).

A mediação pedagógico-didática liga o professor à mediação cognitiva. Mas essa ligação não pode ser vista simplesmente como uma intervenção externa, ao contrário, é uma mediação indispensável e fundamental que coloca em prática as condições julgadas mais propícias à ativação do processo de mediação cognitiva do aluno.

Desse modo, o professor se torna um mediador responsável por implementar condições adequadas do processo de aprendizagem em que o sujeito estabelece em suas relações sociais. E por meio da mediação pedagógico-didática ele assume responsabilidades pelas condições favorecedoras dos processos de aprendizagem, exercendo um papel importante ao planejar ações e avaliar as aprendizagens realizadas.

Inspirada por Lenoir (1999), em sua tese de doutorado, D'Ávila (2002) enfatiza a mediação que o docente realiza ao usar o livro didático. A autora retoma o conceito de mediação proveniente de Lenoir (1999) ao destacar a mediação cognitiva que ocorre a partir da vontade que o aprendiz tem em conhecer o seu objeto do saber, assim, a natureza didática de mediação torna o saber desejável ao sujeito, por isso a autora aponta que em sua ação o docente deverá provocar no sujeito o desejo pelo objeto do conhecimento.

É possível pensar na mediação que acontece no processo de ensino aprendizagem mediado por tecnologias em um tempo em que essas possibilitam uma dimensão nova ao conhecimento. Em seu texto “A dupla mediação no processo pedagógico”, Toschi (2010) mostra a

dupla mediação existente no processo de aprendizagem mediado por tecnologias.

Dessa maneira, a autora aborda as alterações que as TIC propiciam aos espaços de aprender e ensinar e discute as funções pedagógicas que elas podem cumprir para uma educação de qualidade. Além disso, destaca que as mídias digitais oferecem múltiplas possibilidades ao usuário que tem mais controle ao aprendizado e, em termos escolares, ele pode construir seu próprio currículo.

Diante do exposto, o professor precisará repensar sua prática e se perceber como mediador, conforme Toschi (2010) mostra as mediações não se apresentam em categorias isoladas, mas de maneira complexa, dinâmica e interrelacional. Portanto, analisar as mediações nessa perspectiva implica na compreensão da dupla mediação, a do professor e a do meio a que o estudante tem acesso.

Assim sendo, ao assumir o ensino como mediação o professor se propõe a mediar a relação do aluno com o conhecimento. Para tanto, isso se tornará possível mediante as ações desenvolvidas na escola, ao passo que ele desperta no educando a curiosidade da investigação e o interesse pelo aprender, superando suas dificuldades e resistências; refletindo profundamente sobre sua prática e ao ter disponibilidade para mudar sua atitude, caso seja necessário, conforme destaca Libâneo (2011).

O autor aponta que uma sociedade cheia de tecnologias e com novas exigências educacionais pede um novo professor, capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade. Nesse caso, o docente precisaria no mínimo de adquirir uma sólida cultura geral, ter competência para saber agir na sala de aula, possuir habilidades comunicativas, dominar a linguagem informacional e os meios de informação, além de ser hábil para articular as aulas com as mídias e

multimídias. Isso requer desse profissional o reconhecimento da necessidade de uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante. Para o autor, isso será possível mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas para essa promoção.

Quadro 1 – quadro teórico

	Em que consiste a mediação didática	Em que consiste a mediação didática com as TIC	
V Y G O T S K Y	• A aprendizagem é um processo social; • A mediação se baseia na interação do homem com o mundo; • Instrumentos e signos são mediadores da ação humana; • O conhecimento se constrói nas relações interpessoais; • O professor agente indispensável no processo de ensino-aprendizagem; • A relação sujeito com o objeto é mediada.	• Dupla mediação, a do professor e a do meio em que o estudante tem acesso; • Se o estudante tem acesso ao computador, esse pode ser um meio ao conhecimento; • As mediações não se apresentam em categorias isoladas; • As mediações se apresentam de maneira complexa, dinâmica e interrelacional.	T O S C H I
L E N O I R	• A mediação é vista como um processo; • O professor, ator; • O aluno, sujeito aprendiz; • O professor é responsável pela gestão do ensino; • A mediação didática liga o professor a relação S – O; • O professor se torna mediador ao implementar condições adequadas para que o aluno alcance o objeto do saber.	• Na participação ativa do aluno; • Na mudança de atitude do professor, ao assumir o ensino como mediação; • No reconhecimento da necessidade de uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante; • Na atitude do professor ao estimular o aluno a aprender; • No domínio dos conteúdos pelo professor; • Na expressão clara do professor ao ensinar os conteúdos.	L I B A N E O

Fonte: Elaborado por Rocha (2015).

O

Fonte: Elaborado por Rocha (2015).

As reflexões e estudos que nortearam essa pesquisa contribuíram para a discussão sobre a mediação docente e os desafios encontrados nas práticas dos professores ao utilizarem as TIC e mediarem aprendizagens significativas no espaço escolar com estudantes dos anos iniciais.

2.3 A pesquisa na Escola em Valparaíso de Goiás

A escola pesquisada é municipal, e fica localizada no Leste do município de Valparaíso de Goiás. Convém destacarmos que nem o nome da escola e nem os nomes dos docentes serão divulgados neste trabalho. No caso dos professores fizemos a opção por utilizarmos nomes fictícios.

Durante essa investigação procuramos verificar como as TIC apareciam nos documentos da escola. Segundo a proposta pedagógica da instituição de ensino pesquisada essas são importantes para que os indivíduos tenham acesso aos meios e dialoguem em todos os níveis e em igualdade de condições e que para que isso ocorra à escola irá relacionar escola e tecnologia, este documento não traz norteamientos de como o professor fará isso e nem quais os projetos que a escola poderá desenvolver nesse sentido.

Nesse sentido, esse documento da escola destaca que por meio do currículo a ação pedagógica fará uma adequação à nova realidade tecnológica, mas ele não mostra como isso poderá ser feito. Diante do exposto, convém destacarmos que não adianta um documento apontar que as tecnologias são importantes e que a escola propiciará uma relação com a tecnologia, se o próprio documento sintetiza esses momentos ao currículo e a ação pedagógica docente.

Durante a pesquisa os professores pesquisados reconheceram a importância das TIC e destacaram o seu potencial educativo. No

entanto, ficou evidente que alguns professores acham seu uso complicado, conforme é possível notarmos no relato de uma professora: “gosto demais de usar as tecnologias, fico sempre conectada, mas na escola acho tudo complicado e usar o laboratório então... Nem sempre dá certo”.

Outros professores também destacaram algumas dificuldades enfrentadas em relação às TIC e ao fazer pedagógico realizado na escola. Essa instituição de ensino possuía um laboratório e um professor responsável por esse espaço, que planejava juntamente com o professor regente as atividades que aconteceriam, mas após os meses iniciais do ano letivo de 2014, a professora responsável pelo laboratório de informática precisou ser remanejada para outra turma dos anos iniciais e assim, esse ambiente ficou sem um profissional para o atendimento exclusivo nesse espaço.

No decorrer do ano letivo as visitas ao laboratório de informática foram diminuindo, principalmente pelas turmas dos professores que revelaram maior dificuldade no manuseio da máquina. Nesse contexto, mesmo outros docentes que inicialmente apresentaram maior familiaridade com o uso, acabaram deixando esse espaço um pouco de lado, e evidenciaram em seus discursos, a dificuldade do uso para o desenvolvimento das atividades.

Dessa forma, o tempo destinado para o desenvolvimento das atividades não era suficiente se considerarmos que cada turma poderia utilizar o laboratório uma vez por semana em uma hora aula de 60 (sessenta) minutos. No entanto, ações como levar os alunos até esse espaço, ligar os computadores, acessar a internet, selecionar a pesquisa e supervisionar as atividades demandam um período de tempo, que consumia grande parte do período da aula.

Além disso, o número de computadores não era suficiente para atender o aluno individualmente e alguns alunos brigavam

requerendo o uso individual da máquina. Aqui é preciso considerar que esse espaço é marcado por condições materiais nem sempre favoráveis, pois foi possível verificar por diversas vezes a ausência do sinal da internet, computadores que param o funcionamento e por não possuir manutenção acabam sendo deixados de lado e diminuem ainda mais a quantidade de máquinas que já é mínima.

Os alunos, por sua vez, ficavam ansiosos quando as aulas aconteciam nesse espaço, mas esse entusiasmo terminava quando eles precisavam realizar cópias de textos para o computador, como faziam em sala, ao utilizarem os cadernos. Outro fator que foi observado foi que por causa da falta de manutenção nos computadores em muitos momentos seu uso não era possível. Uma saída encontrada pelos docentes para favorecer a aprendizagem dos alunos era o uso desses recursos em casa, mas em vários momentos foi observado que as atividades não foram retomadas.

Outro aspecto observado foi que as ações docentes muitas vezes estão voltadas para coibir comportamentos que atrapalhem a disciplina, nesse caso as brincadeiras e conversas paralelas são constantemente monitoradas pelos docentes. Uma questão que se apresentou preocupante foi relacionada às brigas que aconteceram nesse espaço, que, segundo os docentes, foi por causa do número insuficiente de computadores, uma vez que “cada um que ficar sozinho em um computador” (fala de uma professora).

O computador tem um caráter pessoal, *personal computer*, então durante o uso do laboratório cada aluno queria ficar em um computador e brigavam por isso. O laboratório possuía vinte computadores, mas cerca de quinze funcionavam, os outros, que precisavam de manutenção, ficavam ocupando as mesas, mesmo não sendo utilizados. Como as turmas tinham em média trinta alunos, pelo menos dois alunos usavam o mesmo computador.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo desse trabalho foi o de investigar como ocorre a mediação docente na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação nos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola pública municipal situada no município de Valparaíso de Goiás.

Nesse sentido, verificamos durante a investigação que as dificuldades encontradas no cotidiano dos professores ficaram evidentes, principalmente na utilização do laboratório de informática. Por não possuir um professor específico para essa finalidade, os professores regentes na maioria das vezes optam por não utilizar esse lugar para as suas aulas.

Por tudo isso, assim como evidenciado por D'Avila (2002) ao descrever que o manual didático acaba tornando o processo de aprendizagem limitado. Foi possível verificar que quando o computador se interpôs entre o sujeito e o objeto do conhecimento a aprendizagem também se tornou limitado e reduzido às cópias de textos nos cadernos, pois, agora ao invés de copiarem do quadro de giz os alunos copiavam os conteúdos nas máquinas.

Os resultados encontrados não possibilitam informar que as TIC contribuem para a mediação docente nos anos iniciais da escola pesquisada. As dificuldades enfrentadas pelos docentes em seu cotidiano prejudicam a execução de várias atividades planejadas e não favorecem o engajamento dos discentes nos trabalhos desenvolvidos.

Dessa forma, algumas ações na escola que envolve o planejamento da aula e a organização dos gestores são necessárias para que o entusiasmo de uma possível aula não seja substituído por

laboratório trancado ou pela falta de um profissional dinamizador na escola.

Ou ainda, que uma aula tão esperada, não fique reduzida a cópias de textos da Internet.

4. REFERÊNCIAS

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, César (et al.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Tradução: Milena da Rosa Silva. Porto Alegre: Artmed, 2010.

D'ÁVILA, Cristina. *Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar*. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2002.

DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LENOIR, Yves. A intervenção educativa, um construto teórico para analisar as práticas de ensino. Tradução de Joana Peixoto e Cláudia Helena dos Santos Araújo. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 9-38, jan./jun. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2011.

TOSCHI, Seabra Mirza. Políticas de EAD – limites e perspectivas. In: TOSCHI, Seabra Mirza (org). *Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem: múltiplas visões*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013.

_____. Dupla mediação no processo pedagógico.
In: TOSCHI, Seabra Mirza (org). *Leitura na tela: da mesmice à inovação*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

AS TEORIAS DA CORRUPÇÃO NA HISTÓRIA DO PENSAMENTO OCIDENTAL: DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA AO SÉCULO XVIII

Maurício Resende Sant'Ana de Oliveira

Curso Graduação em História

Bolsista PIBIC/UEG

Campus Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – CCSEH (Anápolis)

Universidade Estadual de Goiás - UEG

Fernando Lobo Lemes (Professor Orientador)

Curso Graduação em História

Campus Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – CCSEH (Anápolis)

Universidade Estadual de Goiás - UEG

PALAVRAS-CHAVE: Teorias da Corrupção. História da Corrupção. Pensamento Ocidental.

INTRODUÇÃO

Diferentes autores cujas obras buscaram interpretar o Brasil a partir da perspectiva de uma sociedade pouco afeita ao mundo capitalista, considerando o patrimonialismo como problema inerente ao Estado patriarcal (FAORO, 2000) ou à sociedade estamental (HOLLANDA, 1995), tomam a corrupção como elemento associado ao caráter dos indivíduos. Bonfim, referindo-se ao parasitismo social brasileiro, propõe compará-lo com organismos biológicos doentes (BONFIM, 2002), explicando a degeneração moral através do argumento da hereditariedade do mundo ibérico, ligada às conquistas do ultramar, onde a corrupção se encontraria impregnada na sociedade (FILGUEIRAS, 2009, p. 387). Somada a essas perspectivas, Da Matta, do ponto de vista antropológico, associa o mesmo fenômeno à cultura da

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

personalidade (1980) – que delimitaria o “caráter” do brasileiro hipoteticamente cerceado por imoralidades e vícios. Todas essas perspectivas não se dão conta de processos históricos mais amplos que poderiam introduzir novas reflexões sobre as relações associadas à corrupção na sociedade brasileira.

Leituras recentes (FILGUEIRAS, 2009; SCHILLING, 2001; MOISÉS, J. A.; CARNEIRO, G. P, 2008; LIPSET, S. M; LENZ, G. S, 2002; CARVALHO, 2008; ABRAMO, 2005; LEITE, B. C, 1987; OCAMPO, 1993) a respeito da corrupção apontam para novas interpretações, provocando uma guinada teórica importante para a compreensão do fenômeno no Brasil e no mundo. É neste contexto que se insere a presente pesquisa. O estudo das teorias da corrupção a partir de uma perspectiva histórica, deverá dialogar e contribuir com essa bibliografia, ampliando o debate e a compreensão sobre o tema.

Além disso, a investigação sobre as teorias da corrupção na história do pensamento ocidental, contextualizadas historicamente, terá como escopo esclarecer os usos do conceito em diferentes períodos e sociedades. Poderá, por isso mesmo, indicar elementos para a compreensão do fenômeno social e político da corrupção no âmbito da América portuguesa, esclarecendo, sobretudo, a respeito do pensamento e das teorias predominantes no mundo português e, mais especificamente, em Goiás, durante o século XVIII, objeto da pesquisa à qual está associado este plano de trabalho.

O objetivo, portanto, desse trabalho é realizar levantamento bibliográfico e estudar as teorias associadas à corrupção na história do pensamento da civilização ocidental, da Antiguidade Clássica ao século XVIII, através da leitura de autores e pensadores expressivos que trataram do tema em diferentes

períodos históricos, tendo em vista a compreensão e contextualização do conceito “corrupção”, bem como de suas alterações e redefinições conceituais perceptíveis ao longo do tempo.

MATERIAL E MÉTODO

A metodologia proposta está associada aos recursos oferecidos pela pesquisa bibliográfica, sendo utilizada para ampliar e dominar o conhecimento disponível, visando compreender melhor o tema estudado. A pesquisa bibliográfica deverá ser realizada em nível exploratório, buscando obter familiaridade sobre assunto e oferecer informações mais precisas para a investigação, fundamentando a análise e discussão dos resultados da pesquisa.

Espera-se que o presente trabalho contribua para a compreensão a respeito das diferentes teorias sobre a corrupção na história do pensamento ocidental, fomentando o debate através da divulgação dos resultados em eventos científicos.

RESULTADOS

Além disso, a investigação sobre as teorias da corrupção na história do pensamento ocidental, contextualizadas historicamente, terá como escopo esclarecer os usos do conceito em diferentes períodos e sociedades. Poderá, por isso mesmo, indicar elementos para a compreensão do fenômeno social e político da corrupção no âmbito da América portuguesa, esclarecendo, sobretudo, a respeito do pensamento e das teorias predominantes no mundo português e, mais especificamente, em Goiás, durante o século XVIII, objeto da pesquisa à qual está associado este plano de trabalho.

CONCLUSÃO

Espera-se que o presente trabalho contribua para a compreensão a respeito das diferentes teorias sobre a corrupção na história do pensamento ocidental, fomentando o debate através da divulgação dos resultados em eventos científicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, C. W. Percepções pantanosas. A dificuldade de medir a corrupção. *Novos Estudos – CEBRAP*, nº 73, 2005.

BONFIM, M. A América Latina. Coleção Intérpretes do Brasil. Rio de Janeiro: NovaAguilar, v. II, 2002.

CARVALHO, J. M. de, Passado, presente e futuro da corrupção brasileira. In: AVRITZER, L., et al. (orgs.). *Corrupção: ensaios e crítica*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

DA MATTA, R. Carnavais, malandros e heróis. Uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1980.

FAORO, R. Os donos do poder. Formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, 2000.

FILGUEIRAS, F. A. A tolerância à corrupção no Brasil: uma antinomia entre normas morais e prática social. *Opinião Pública*, Campinas, vol. 15, nº 2, Novembro, p. 386-421, 2009.

HOLLANDA, S. B. de. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEITE, B.C. (org.). *Sociologia da corrupção*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1987.

LIPSET, S. M. e LENZ, G. S. Corrupção, cultura e mercados, In: HUNTINGTON, S; HARRINSON, L. (orgs.). *A cultura importa: os valores que definem o progresso humano*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MOISÉS, J. A. e CARNEIRO, G. P. Democracia, desconfiança política e insatisfação com o regime: o caso do Brasil. *Opinião Pública*, v. 14, nº 1, 2008.

OCAMPO, L. M. En defensa propia: cómo salir de la corrupción. Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 1993.

SCHILLING, F. Corrupção, crime organizado e democracia. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, São Paulo, v. 36, 2001.

**AS VARIANTES LINGUÍSTICAS E O PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA:
enfrentamentos teórico-práticos dos egressos no ensino
fundamental de 6a a 9a série**

Ricardo Wobeto¹

1 Docente do Curso de Letras (Inglês/Português), UEG, Anápolis
(GO) rpwobeto@yahoo.com.br

PALAVRAS - CHAVE: Variantes Linguísticas. Ensino/Aprendizagem.
Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

A presente proposta deste projeto de pesquisa é estudar, fundamentada na sociolinguística educacional e de seus pesquisadores (BRITO, 2001; BORTONI, 2004; CYRANKA, 2007, 2011; SGARBI, RONCÁLIA, 2009; BAGNO, 2010; CYRANKA et al, 2010; REZENDE SANTOS, 2014), o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa em um ambiente de variantes linguísticas (orais e escritas) por meio de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Busca-se compreender as dificuldades encontradas pelos Egressos do curso de Letras em um contexto de ensino fundamental de 6a a 9a série ao realizar a aplicação teórica das diretrizes dos PCNs em sua *práxis* do dia a dia da sala de aula empenhando-se no processo de ensino/aprendizagem inclusivo das variantes linguísticas na disciplina de Língua Portuguesa.

Os egressos que, ao iniciarem a vida docente, encontram dificuldades em conciliar as diretrizes teóricas do PCN (de Língua Portuguesa) com propostas sociolinguísticas pedagógico-práticas de inclusão das variantes linguísticas no contexto de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa em sala de aula.

É realizado um estudo sociolinguístico para compreender os diferentes contextos sociais, econômicos e educacionais que os falantes das variantes linguísticas fazem parte de forma a compreender o complexo contexto da sala de aula no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa.

A proposta desta pesquisa é de grande relevância para a sociedade educacional contemporânea que, por meio de Políticas Públicas inclusivas e da adequação das teorias às práticas e vice e versa, busca adequar-se a realidade social diversificada e plural presente no contexto de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa e possivelmente esta será a realidade presente no dia a dia de nossos Egressos do Curso de Letras.

MATERIAL E MÉTODO

Esta pesquisa é de natureza e abordagem qualitativa, pois a sua orientação é exploratória em um contexto de realidade dinâmica (REICHARDT; COOK, 1979) representada pela sala de aula em Língua Portuguesa. Em ambiente de sala de aula tem-se a preocupação cultural de buscar “entender o outro” (DENZIN; LINCOLN, 2006). Dados quantitativos são utilizados para transcrever o corpus dos alunos participantes de entrevistas e de seus produtos narrativos escritos para que se possa compreender suas características sócio-históricas, econômicas e linguísticas. Busca-se identificar recorrências e padrões destes dados coletados para agrupá-los por características semelhantes.

O corpus da pesquisa com alunos é composta por um quantitativo de 08 a 10 alunos do ensino fundamental de 6a a 9a série, e de Egressos é de um quantitativo de 03 a 04 participantes.

São realizadas observações dos alunos, assim como de Egressos que atuam no ensino fundamental de 6a a 9a série. As observações

buscam compreender as ações dos Egressos para a aplicação dos pressupostos dos PCNs de Língua Portuguesa realizando a inclusão das variantes linguísticas presentes em sala de aula.

Por meio de entrevistas, e questionários semi estruturados, realizados individualmente com os participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1982; LÜDKE; ANDRÉ, 2003), busca-se coletar informações pessoais, compreender as perspectivas e pensamentos dos entrevistados sobre a sua variante linguística e o processo interacional com os outros participantes de sala de aula. Os dados serão gravados em áudio e posteriormente transcritos para a realização de uma atitude reflexiva em relação aos dados e quais demarcam as informações necessárias para serem escolhidos para a transcrição em texto da tese.

Utiliza-se as notas de campo que são constituídas por registros coletados por meio de observações realizadas ao longo da pesquisa.

RESULTADOS

O presente estudo encontra-se em fase de coleta de dados e mapeamento de informações com dados preliminares que buscam a confirmação ou a negação (total ou parcial) de hipóteses propostas seguir.

A comunidade acadêmica busca, observando as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), compreender e descrever os eventos sociais linguísticos que permeiam a sala de aula na atual sociedade e por meio destes definir o trilhar pedagógico (aplicação teórico-prática) que perpassa as diferenças entre as variantes linguísticas dos alunos em face às normas linguísticas cultas ou padrões e aplicá-las no contexto sócio-linguístico da sala de aula.

Alguns resultados (hipóteses) podem ser reconhecidos ao longo da análise dos dados coletados para esta proposta de estudo e pesquisa, de forma a identificar:

- as características sócio-históricas e econômicas que podem demonstrar que alguns, ou até muitos destes alunos, são migrantes de diversas cidades do Estado de Goiás, assim como de outros estados do Brasil;
- as dificuldades teórico-pedagógicas de aplicação prática das diretrizes do PCN de Língua Portuguesa aos alunos do ensino fundamental municipal de 6a a 9a série;
- Encontrar a falta de debate e conscientização sócio-linguística sobre a necessidade de ampliação das competências comunicativas dos alunos.

A identificação e interpretação dos dados coletados desta pesquisa possibilita compreender, de forma mais detalhada e aprofundada, como o Egresso deve proceder na busca pela conciliação da teoria (PCN (1998) e Políticas Públicas) e da *práxis* quando encontrar uma heterogeneidade de variantes linguísticas em sua sala de aula de Língua Portuguesa.

Espera-se também que esta pesquisa/estudo possa ser utilizada como ferramenta do campo de estudo e pesquisa da sócio-linguística para auxiliar futuros Egressos perante os desafios propostos pela aplicação do PCN do ensino fundamental de 6a a 9a série em contextos onde as variantes linguísticas estão presentes no ambiente de sala de aula de Língua Portuguesa.

CONCLUSÃO

A relevância desta pesquisa fundamenta-se na importância de se conhecer, de forma mais profunda, detalhada e descritiva a

complexidade sócio-linguística da sala de aula de Língua Portuguesa e como esta é trabalhada pelo Egresso. Pouquíssimos estudos buscam compreender o Egresso e seus enfrentamentos no ensino fundamental de 6a a 9a série, destacando assim uma nova visão e perspectiva para este projeto de estudo e pesquisa na área da Sócio-Linguística.

Diversos pesquisadores em Sociolinguística estudam a Educação da Língua Portuguesa no contexto sócio-histórico linguístico da sala de aula (BRITO, 2001; BORTONI, 2004; CYRANKA, 2007, 2011; SGARBI, RONCÁLIA, 2009; BAGNO, 2010; CYRANKA et al, 2010; REZENDE SANTOS, 2014). Esses estudos observam a trajetória educacional de Língua Portuguesa em ambientes de ensino/aprendizagem, na perspectiva do discente e/ou docente, e identificam que o ensino desta língua, por vezes, ignora as variações dos níveis de fala existentes na sociedade e a identificação das diferenças que existem entre as camadas sócio-culturais de falares, e da escrita.

Ao observarmos os egressos pode se também compreender a aplicação teórica prática dos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) produzidos pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação, identificando as possíveis dificuldades presentes no multifacetado ambiente de sala de durante o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa.

O presente projeto de pesquisa continua em sua fase de desenvolvido por meio das coletas de dados e análise de seus dados para reflexões mais profundas para apresentar respostas a comunidade docente e discente sobre o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa em um ambiente povoado pela diversidade linguística e como o egresso busca proceder para com as dificuldade enfrentadas ao longo de sua jornada educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2010.

BRASIL/MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação fundamental, 1998, p. 19-41.

BRITO, Eliana Vianna (Org.). *PCNs de língua portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon, 1982.

BORTONI-Ricardo, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora-MG*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói, 2007.

_____. *Dos dialetos populares à variedade culta: a Sociolinguística na Escola*. 1.ed. Curitiba: Appris, 2011.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. et al. O Bidialetalismo e as práticas de oralidade na escola pública. *Anais do III Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita*. UFMG, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Planejamento da pesquisa qualitativa teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-42.

REZENDE SANTOS, Tânia Ferreira. *Atitudes Sociolinguísticas e Políticas Linguísticas Balizadoras das Práticas Escritas nas Aulas de*

Língua Portuguesa. Projeto. Projeto de Pesquisa Aprovado pela: PROLICEN – PROGRAMA BOLSAS DE LICENCIATURA, 2014.

REICHARDT, C.S; COOK, T.D. Beyond qualitative versus quantitative methods, p. 7-30. In: _____(orgs.). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. Sage, Londres, 1979.

ASPECTOS E DIMENSÕES DO PENSAMENTO SOBRE A CORRUPÇÃO NO BRASIL – 1980/2015

Leonardo Duarte Calixto Guimarães

Curso Graduação em História

Bolsista PIBIC/CNPq

Campus Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – CCSEH (Anápolis)

Universidade Estadual de Goiás - UEG

Fernando Lobo Lemes (Professor Orientador)

Curso Graduação em História

Campus Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – CCSEH (Anápolis)

Universidade Estadual de Goiás - UEG

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Corrupção. Estado da Arte. Corrupção no Brasil.

INTRODUÇÃO

Diferentes autores cujas obras buscaram interpretar o Brasil a partir da perspectiva de uma sociedade pouco afeita ao mundo capitalista, considerando o patrimonialismo como problema inerente ao Estado patriarcal (FAORO, 2000) ou à sociedade estamental (HOLLANDA, 1995), tomam a corrupção como elemento associado ao caráter dos indivíduos. Bonfim, referindo-se ao parasitismo social brasileiro, propõe compará-lo com organismos biológicos doentes (BONFIM, 2002), explicando a degeneração moral através do argumento da hereditariedade do mundo ibérico, ligada às conquistas do ultramar, onde a corrupção se encontraria impregnada na sociedade (FILGUEIRAS, 2009, p. 387). Somada a essas perspectivas, Da Matta, do ponto de vista antropológico, associa o mesmo fenômeno à cultura da personalidade (1980) – que delimitaria o “caráter” do

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

brasileiro hipoteticamente cercado por imoralidades e vícios. Todas essas perspectivas não se dão conta de processos históricos mais amplos que poderiam introduzir novas reflexões sobre as relações associadas à corrupção na sociedade brasileira.

Leituras recentes (FILGUEIRAS, 2009; SCHILLING, 2001; MOISÉS, J. A; CARNEIRO, G. P, 2008; LIPSET, S. M; LENZ, G. S, 2002; CARVALHO, 2008; ABRAMO, 2005; LEITE, B. C, 1987; OCAMPO, 1993) a respeito da corrupção apontam para novas interpretações, provocando uma guinada teórica importante para a compreensão do fenômeno no Brasil e no mundo. É neste contexto que se insere o presente plano de trabalho, cujo escopo é mapear, estudar e discutir a produção intelectual a respeito da corrupção no Brasil, buscando compreender as diferentes contribuições dos diversos autores, nos variados campos de estudo. A partir das leituras e identificação dos aspectos e das abordagens tratados nas obras analisadas, a intenção é estabelecer o “estado do conhecimento” sobre as interpretações a respeito da corrupção na produção intelectual brasileira a partir dos anos 1980. O mapeamento e a discussão sobre os modelos e as dimensões dos estudos a respeito da corrupção presentes na produção acadêmica, deverá dialogar e contribuir com essa bibliografia, ampliando o debate e a compreensão sobre o tema.

MATERIAL E MÉTODO

A metodologia proposta está associada aos recursos oferecidos pela pesquisa bibliográfica, sendo utilizada, no presente trabalho, para ampliar e dominar o conhecimento disponível, visando compreender melhor o tema estudado. A pesquisa bibliográfica deverá ser realizada em nível exploratório, buscando obter familiaridade sobre assunto e oferecer informações mais precisas para a investigação, fundamentando a análise e discussão dos resultados da pesquisa.

RESULTADOS

A investigação sobre o pensamento a respeito da corrupção no Brasil, indicando os elementos e as problemáticas presentes no debate e na produção intelectual na atualidade, poderá se constituir em importante ponto de partida para o estudo das relações políticas e sociais associadas à corrupção no passado. Trata-se de encontrar o fio da história que nos permitirá lançar novas ideias no moinho das incertezas que nos atormentam no tempo presente. Neste aspecto, além de contribuir para a compreensão das problemáticas atuais ligadas ao fenômeno da corrupção, os resultados do presente trabalho poderá indicar elementos essenciais para os desdobramentos da pesquisa sobre Goiás durante o século XVIII, à qual está associado.

CONCLUSÃO

Espera-se que o presente trabalho contribua para a compreensão a respeito das diferentes teorias sobre a corrupção que circulam atualmente no ambiente acadêmico brasileiro, fomentando o debate através da divulgação dos resultados em eventos científicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, C. W. Percepções pantanosas. A dificuldade de medir a corrupção. Novos Estudos – CEBRAP, nº 73, 2005.

BONFIM, M. A América Latina. Coleção Intérpretes do Brasil. Rio de Janeiro: NovaAguilar, v. II, 2002.

CARVALHO, J. M. de, Passado, presente e futuro da corrupção brasileira. In: AVRITZER, L., et al. (orgs.). Corrupção: ensaios e crítica. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

DA MATTA, R. Carnavais, malandros e heróis. Uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1980.

FAORO, R. Os donos do poder. Formação do patronato político brasileiro. São Paulo:Globo, 2000.

FILGUEIRAS, F. A. A tolerância à corrupção no Brasil: uma antinomia entre normas morais e prática social. Opinião Pública, Campinas, vol. 15, nº 2, Novembro, p. 386-421, 2009.

HOLLANDA, S. B. de. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEITE, B.C. (org.). Sociologia da corrupção. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1987.

LIPSET, S. M. e LENZ, G. S. Corrupção, cultura e mercados, In: HUNTINGTON, S; HARRINSON, L. (orgs.). A cultura importa: os valores que definem o progresso humano. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MOISÉS, J. A. e CARNEIRO, G. P. Democracia, desconfiança política e insatisfação com o regime: o caso do Brasil. Opinião Pública, v. 14, nº 1, 2008.

OCAMPO, L. M. En defensa própria: cómo salir de la corrupción. Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 1993.

SCHILLING, F. Corrupção, crime organizado e democracia. Revista Brasileira de Ciências Criminais, São Paulo, v. 36, 2001.

CINEMA E EDUCAÇÃO: A GEOPOLÍTICA ESTADUNIDENSE NO CINEMA HOLLYWOODIANO ENTRE OS ANOS DE 2001 E 2014

Bruna Marquazan Silva

Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás

RESUMO: O cinema tem se tornado, nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI, uma importante fonte de informação sobre a sociedade contemporânea. A dimensão artística dessa manifestação cultural e suas representações vêm se tornando constantemente objeto de estudo para vários ramos das ciências, entre elas a sociologia. Os principais filmes produzidos pela indústria cinematográfica têm nos Estados Unidos da América seu principal representante. O montante de filmes produzidos nesse país ultrapassa qualquer outro. Dos cem filmes mais lucrativos da história do cinema, todos são norte-americanos, lembrando que o recorde continua com a produção cinematográfica de 1997 Titanic, que faturou U\$ 600 milhões. As guerras têm se tornado ao longo da história do cinema uma fonte constante de materiais para a produção de roteiros cinematográficos, geralmente expressando os valores axiológicos presentes nos discursos belicistas; em que pese que à contraposição a esses valores, gerou-se uma série de filmes pacifistas com a intenção de questionarem as ações belicistas. A geopolítica estadunidense tem se orientado, nas primeiras décadas do século XXI, em expandir sua dominação através de guerras. Depois do onze de setembro de 2001, os Estados Unidos participaram de duas guerras, que resultaram na ocupação de dois países: Afeganistão (2001) e Iraque (2003). A perspectiva relatada nesses filmes (que vão relatar esses episódios) ocupou a produção hollywoodiana. Pretendemos desenvolver uma análise relacionada à questão da mensagem nos filmes. A questão da mensagem em um

filme é de suma importância para a compreensão das relações expostas.

COMPOSIÇÃO DA AVIFAUNA E SEUS ATRIBUTOS ECOLÓGICOS EM FRAGMENTOS DE MATA SOB INFLUÊNCIA URBANA E AGROPECUÁRIA

Naiara Priscila de Araújo¹

Anamaria Achtschin Ferreira²

¹PPGSS em Recursos Naturais do Cerrado, bolsista FAPEG no projeto de ensino pesquisa e extensão Ciranda digital da Cidadania, Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis (GO),

naiaraprisila@outlook.com;

²PPGSS em Recursos Naturais do Cerrado, Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis (GO). Programa FaunaCO UEG/UFG.;

PALAVRAS - CHAVE: Diversidade funcional. Atributos funcionais. Estrutura de comunidades.

INTRODUÇÃO

O estudo dos atributos funcionais das espécies permite o entendimento da diversidade funcional de assembleias, além de fornecer informações sobre o uso de recursos e esclarecer processos de padrões de diversidade em múltiplas escalas (MASON *et al.*, 2007). Esta gama de estudo, permite maior refinamento de informações, pois não manipula informações sobre uma simples listagem de espécies, e sim leva em consideração as diferenças funcionais entre elas (SANTOS, 2010).

Entre as abordagens que norteiam o estudo da estruturação de assembleias estão aquelas que relacionam heterogeneidade ambiental, filtros ambientais, similaridade limitante, proximidade filogenética e funcional entre as espécies, distância geográfica entre padrões espaciais e capacidade de dispersão, entre outras (UEZU, 2006; CLEARY *et al.*, 2007; SANTOS, 2010; SOBRAL, 2011). De acordo com a abordagem e o organismo estudado, pesquisas sobre a

estruturação de assembleias podem considerar diversos fatores como: história de vida, biogeografia, relações filogenéticas, banco regional de espécies e dispersão (SOBRAL, 2011).

Mesmo com a discussão quanto as regras de estruturação de assembleias, alguns padrões são identificados de acordo com a escala considerada (SOBRAL, 2011). Em escala local considera-se que a homogeneidade do ambiente deve influenciar a coocorrência de espécies com características similares, aumentando a importância da similaridade limitante (WEBB *et al.*, 2002). A heterogeneidade ambiental é considerada como um fator para a maior riqueza de espécies, sendo assim, em uma escala espacial mais ampla, a variedade de ambientes com variações nas condições e nos recursos disponíveis pode permitir a distribuição de diferentes grupos (MAGURRAN, 2011; SOBRAL, 2011).

Alguns estudos sugerem a associação entre atributos funcionais e variáveis ambientais (CLEARY *et al.*, 2007). Quando se relaciona características do ambiente com esses atributos podemos estudar os fatores que interferem na estruturação de assembleias em escala local e prever mudanças em sua estruturação em cenários de mudança nas condições ambientais (SANTOS, 2010).

As aves são organismos amplamente estudados, o que permite o subsídio de informações das espécies que facilitam estudos sobre diversidade funcional (VERNER, 1981). As espécies possuem variação dentro de um mesmo atributo morfológico e ecológico o que permite que explorem um gradiente de ambientes e recursos. Para estudos de estruturação de assembleias essa característica é importante por permitir a comparação da distribuição dos atributos funcionais no ambiente e identificar padrões de relação em diversas escalas. São organismos que possuem boa mobilidade, entretanto, algumas espécies tendem a ser restritas ao interior de florestas em

sub-bosques, muitas vezes tendo sua dispersão limitada pela matriz onde o fragmento está inserido (UEZU, 2006; MENDER, 2011). Dessa forma, os fragmentos florestais funcionam como ilhas em uma paisagem modificada, onde a matriz funciona como barreira para algumas espécies (UEZU, 2006).

Assim, esperamos responder as seguintes perguntas: (1) a composição dos atributos funcionais está relacionada com características da estrutura dos fragmentos? (2) a composição dos atributos funcionais está relacionada com características da paisagem? (3) há diferença na composição dos atributos funcionais em assembleias de áreas urbanas e de áreas agropecuárias? (4) de que forma a composição dos atributos funcionais está distribuída dentro das assembleias?

OBJETIVOS

GERAL

Identificar quais características do ambiente em escala local e de paisagem possuem maior influência na composição funcional das aves que ocorrem em fragmentos de mata sob influência urbana e de atividade agropecuária.

ESPECÍFICOS

- Identificar a correlação de características ambientais dos fragmentos com atributos das aves que compõem assembleias de fragmentos florestais.
- Identificar a correlação de características da paisagem com atributos das aves que compõem assembleias de fragmentos florestais.

- Verificar se fragmentos florestais sob influência urbana e agropecuária possuem diferenças na composição de atributos das aves.
- Analisar a composição de atributos funcionais dentro das assembléias.

METODOLOGIA

Área de estudo e seleção dos fragmentos

O estudo está sendo realizado em dez fragmentos de mata mesófila, sendo cinco áreas com maior proximidade com a cidade e cinco áreas com maior proximidade com áreas de atividade agropecuária. As áreas foram pré-selecionadas por meio do programa Google Earth, devido à boa resolução das imagens disponibilizadas para a região, buscando atender os seguintes critérios:

- ser um fragmento de mata isolado de outros fragmentos
- cinco fragmentos devem possuir seu limite adjacente à área urbana
- cinco fragmentos devem possuir seu limite adjacente à área de atividade agropecuária

Foram distribuídos pontos para a observação das aves dentro das áreas selecionadas e na região a sua volta, obedecendo a uma distância mínima de 200 m entre si, para evitar contagens duplas de indivíduos e garantir a independência estatística (BIBBY *et al.*, 1992). A quantidade de pontos estabelecida para a região externa do fragmento foi a mesma quantidade estabelecida para o interior do fragmento.

Neste estudo as áreas consideradas para o levantamento da composição da assembleia de aves são todos os fragmentos florestais isolados. Dessa forma, buscamos limitar o efeito do intercâmbio de

espécies entre fragmentos. As áreas possuem a mesma formação florestal, mata seca semi – decídua, e a área de influência imediata com a borda dos fragmentos varia entre atividade agropecuária e área urbana com diferentes níveis de intensidade.

Assim, esperamos identificar quais fatores estruturam a assembleia de aves nos fragmentos estudados analisando características da paisagem, características locais dos fragmentos e os atributos funcionais das aves que compõem as assembleias.

Coleta de dados sobre a avifauna

Para a amostragem da comunidade de aves está sendo utilizado o método de amostragem por pontos com raio variável (BIBBY *et al.*, 1998). As amostragens estão ocorrendo em campanhas de coletas de dados de forma contínua durante as estações de seca e de chuva, no início da manhã, geralmente entre 06h40 e 10h30 pois este é o horário de maior pico de atividades das aves (SICK, 1997). Cada ponto está sendo amostrado por 20 minutos e o tempo de deslocamento entre os pontos é estimado em 20 minutos. A ordem de amostragem das áreas é estabelecida por sorteio, a cada dia, sem repetição em uma mesma campanha.

Durante as visitas, as aves vistas e ouvidas são registradas em planilha de campo pelo período de 20 minutos em cada ponto de escuta. Ao chegar ao ponto é esperado passar o eventual distúrbio causado pelo deslocamento para então começar a amostragem. Os dados são anotados em uma planilha com as seguintes informações: o nome científico das espécies, o número de indivíduos, distância estimada da ave-observador, sexo quando há dimorfismo, atividade executada e estrato utilizado pela ave no momento do contato e horário. Quando possível é realizado registro fotográfico e de vocalizações para posterior identificação quando necessário.

Para auxiliar na identificação em campo está sendo utilizado binóculo e guia de campo. Para identificação posterior das vocalizações estamos utilizando bases de dados de vocalizações como Wikiaves e Xeno-canto, além de DVD comercial Aves do Brasil.

A avifauna identificada será relacionada em uma planilha com alguns atributos funcionais como por exemplo: tamanho corporal, guilda alimentar e substrato de forrageio e de nidificação. Para a relação dos atributos serão considerados os dados descritos na literatura, segundo Sick (1997), Ridgely e Tudor (2009) e Gwinne *et al.* (2010).

Coleta de dados para a caracterização das áreas

Para avaliar aspectos da paisagem serão utilizadas imagens de satélite Landsat 8. Para cada fragmento os seguintes aspectos serão analisados: percentual de cobertura do solo destinada ao uso urbano e de atividade agropecuária em uma distância de 500 m a partir da borda do fragmento, distância de cada área de estudo ao fragmento mais próximo, área do fragmento mais próximo, distância do fragmento à área núcleo mais próxima.

Para avaliar aspectos da estrutura da vegetação serão utilizadas medidas da vegetação em cada ponto de escuta. O percentual de cobertura vegetal do ponto será quantificado por meio de fotografia obtida com a máquina fotográfica no nível do solo. Tendo como base um ponto inicial aleatório, dividido em quatro quadrantes, será tomada a distância ao vizinho mais próximo para plantas, assim como a medida da circunferência do caule a 1,5 m de altura do solo ou no ápice para indivíduos com altura menor que 1,5 m, distância e altura.

CONCLUSÃO

As coletas de dados começaram em março e continuam em andamento. Já foram realizadas quatro coletas de dados em cada fragmento, totalizando 40 visitas a fragmentos, e uma nova etapa de visitas já está em andamento. Assim que finalizada esta etapa, os dados já tabulados, serão avaliados com a utilização da curva do coletor para verificar a necessidade de novas coletas. Como os dados ainda estão sendo coletados não serão apresentados os resultados e as considerações finais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CLEARY, D. F., BOYLE, T. J., SETYAWATI, T., ANGGRAENI, C. D., LOON, E. E. V., MENKEN, S. B. Bird species and traits associated with logged and unlogged forest in Borneo. **Ecological Applications**, v. 17, n. 4, p. 1184-1197, 2007.

MAGURRAN, A. E. Medindo a diversidade biológica. **Curitiba: UFPR**, 2011.

MASON, N. W. H.; LANOISELÉE, C.; MOUILLOT, D.; IRZ, P.; ARGILLIER, C. Functional characters combined with null models reveal inconsistency in mechanisms of species turnover in lacustrine fish communities. **Oecologia**, Heidelberg, v. 153, n. 2, p. 441- 452, 2007.

MENGER, J. S. Fatores determinantes da distribuição de aves no interflúvio purus-madeira. 2011. Dissertação de mestrado. Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia.

SOBRAL, F. L. Regras de Assembleia em aves do Cerrado: estrutura funcional em diferentes escalas espaciais. 2011. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás.

SANTOS, L. C. dos. Diversidade funcional de aves em distintos habitats de remanescentes florestais da Mata Atlântica no Sul do Brasil. 2010. Anais do X Congresso de Ecologia do Brasil.

UEZU, A. **Composição e estrutura da comunidade de aves na paisagem fragmentada do Pontal do Paranapanema**. 2006. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

Verner, J. 1981. Measuring responses of avian communities to habitat manipulation. **Studies in Avian Biology**, Los Angeles, p.543-547.

WEBB, C. O.; ACKERLY, D. D.; MCPEEK, M. A.; DONOGHUE, M. J. Phylogenies and community ecology. **Annual Review of Ecology and Systematics**, Palo Alto, v. 33, n. 1, p. 475-505, 2002.

COMPREENSÕES DE ALUNOS E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO ACERCA DO BIOMA CERRADO E DA UTILIZAÇÃO DE SEUS RECURSOS NATURAIS

Jéssica de Andrade Santos¹,

Mirza Seabra Toschi²

¹Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais do Cerrado, (Bolsa CAPES),
Unidade Universitária de Ciências Exatas e Tecnológicas.

²Docente da Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, Goiás.

Problemática

O Cerrado é considerado o segundo maior bioma da América do Sul, atrás apenas da Amazônia (ARRUDA et al., 2008). Ocupava originalmente mais de dois milhões de km², o que representa cerca de 23% do território nacional, onde estão incluídas várias fisionomias dentro das formações florestais, savânicas e campestres (RIBEIRO e WALTER, 1998).

Sua riqueza é altamente expressiva, e pode representar até 33% da biodiversidade biológica brasileira, que pode ser explicada pelo mosaico natural de ecossistemas (AGUIAR, MACHADO e MARINHO-FILHO, 2004). No entanto, ainda segundo estes autores, a conservação do Cerrado sempre foi precária devido suas condições de topografia, terreno e facilidade de desmatamento que facilitou a produção de grãos e de gados de corte, resultando, de acordo com Myers et al. (2000), em uma conversão de 80% de sua área original, restando apenas 20% de áreas originais ou pouco perturbadas. Desse modo, o Cerrado está na lista dos 25 *hotspots* para conservação da biodiversidade (MITTERMEIER et al., 1999), sendo um dos biomas mais ricos e ameaçados do mundo (FELFILI et al., 2004).

De acordo com Bizerril (2003), uma forma de melhorar o quadro de degradação do bioma seria a divulgação de seus recursos naturais que poderia ocorrer por meio da educação escolar. Bezerra e Goulart (2012) afirmam que a educação é um processo importante na tentativa de mostrar aos alunos o valor, características específicas e atual estado de degradação deste bioma, pois pode auxiliá-los na constituição de uma visão crítica sobre as ações do ser humano e promover, desse modo, ações de preservação.

No entanto, segundo Moreira (2009), muitos alunos do ensino médio alegam que os conhecimentos obtidos na escola não são condizentes com suas práticas cotidianas, com o que realmente precisam saber na tentativa de resolver conflitos. Conforme Leão; Dayrell e Reis (2011) e Brasil (2013a), os jovens afirmaram que o currículo do ensino médio está distante da realidade, e o que eles desejam é que o ensino tenha maior grau de interação com os aspectos de suas vidas cotidianas.

Desse modo, Segundo Martins e Brando (2009), o educador deve abrir-se a novos rumos, não se limitando apenas às aulas tradicionais, mas adquirindo novas atitudes e atualizando novas práticas pedagógicas para que desse modo possa oferecer uma visão mais clara do meio ambiente mostrando ao aluno seu papel na natureza e na sociedade. Nesse sentido defende-se um ensino contextualizado, ou seja, um ensino capaz de partir de problemas concretos e buscar conhecimento na tentativa de compreendê-los e assim, resolvê-los (SANTOS, 2007).

Tendo em vista sua importância econômica, social, ecológica e o atual estado de degradação do bioma, torna-se relevante compreender como este conteúdo é trabalhado no ensino médio em disciplinas como a Biologia. É importante ter conhecimento sobre a compreensão dos alunos a respeito do bioma Cerrado,

assim como, a importância atribuída pelos professores para trabalhar este tema, para que desse modo, possam ser propostas práticas pedagógicas com o objetivo de sensibilizar tanto alunos como professores sobre a importância da conservação e preservação do bioma, assim como a divulgação de seu valor para o desenvolvimento da comunidade.

Objetivos

Geral

Conhecer e analisar as compreensões de estudantes do ensino médio acerca das características do bioma Cerrado e de seus recursos naturais, e como este assunto é abordado nas aulas de Biologia.

Específicos

1. Conhecer e analisar o conhecimento dos alunos acerca do bioma Cerrado, da utilização de seus recursos naturais e identificação dos problemas ambientais relacionados a este bioma.
2. Conhecer e analisar as práticas pedagógicas dos professores de Biologia do ensino médio em relação ao bioma Cerrado.
3. Analisar os livros didáticos e apostilas utilizadas pelo professor para elaboração e realização das aulas.

Metodologia

A pesquisa está sendo realizada em duas escolas públicas na cidade de Anápolis – Goiás, denominadas escolas A e escola B. A escolha das escolas para a realização da pesquisa foi feita com base na quantidade de turmas de ensino médio e no consentimento para participação do estudo. Após definidas, houve uma conversa com os professores de Biologia para verificar se estes professores

aceitariam participar da pesquisa e confirmar o período de observação das aulas.

O trabalho apresenta três etapas de investigação: com os professores, alunos e materiais didáticos. Com relação aos professores, foram observadas as aulas de três professores de Biologia (denominados professor I, II e III). Na escola A, observou-se as aulas do professor I (matutino) e do professor II (noturno), e na escola B, observou-se as aulas do professor III (noturno).

As observações foram realizadas durante todo o turno noturno ou matutino, sendo assim, contemplando todas as séries (1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio). Durante as observações das aulas foram feitas as devidas anotações no diário de campo para posterior análise.

Posteriormente serão realizados três grupos focais, áudio gravados, com os alunos da 3ª série do ensino médio, sendo um grupo com os alunos do turno matutino da escola A, outro no turno noturno da escola A, e outro no turno noturno da escola B. Fará parte desta dinâmica de seis a oito alunos, em cada grupo focal. Estes alunos foram escolhidos concomitantemente a observação das aulas de Biologia. A escolha foi baseada na participação e envolvimento dos estudantes durante as aulas. Em seguida será aplicado aos alunos da 3ª série, com exceção daqueles que participaram do grupo focal, um questionário semi-estruturado com questões a respeito dos aspectos gerais do Cerrado e da utilização de seus recursos naturais.

Em seguida serão analisados os livros didáticos e/ou apostilas, vídeos, e demais materiais didáticos utilizados pelos professores observados para elaboração das aulas a respeito do bioma Cerrado. Por ultimo serão realizadas entrevistas áudio gravadas, com transcrição das mesmas, com os professores de Biologia a respeito de suas práticas pedagógicas utilizadas para abordar o tema 'bioma

Cerrado’ e de suas compreensões sobre a importância e dificuldades de se trabalhar este assunto no ensino médio.

Os dados coletados nas observações das aulas, grupo focal, entrevistas e questionários serão analisados através da técnica de análise de conteúdo, e os materiais didáticos utilizados pelos professores serão analisados através da análise documental.

Conclusões

Até o presente momento foram elaborados os questionários e o roteiro para o grupo focal. Para validação dos questionários, este foi aplicado no grupo de estudo “Ciranda Digital da Cidadania”, e também foi realizado um pré-teste neste grupo, para verificar possíveis erros e sugerir melhorias para a dinâmica do grupo focal. Também foram observadas as aulas dos três professores de biologia, contabilizando um total de 143 horas de observação, sendo 78 horas com o professor I; 39 horas com o professor II; e 26 horas com o professor III. Como a pesquisa ainda está em fase de coleta de dados, não serão apresentadas as considerações finais, pois são necessários todos os dados para realizar a discussão.

Referências

- AGUIAR, L. M. S.; MACHADO, R. B.; MARINHO-FILHO, J. A. diversidade biológica do Cerrado. In: Aguiar, L. M. S.; Camargo, A. J. A. (eds.). **Cerrado: ecologia e caracterização**. Brasília: Embrapa-CPAC, p. 17-40, 2004.
- ARRUDA, M. B.; PROENÇA, C.; RODRIGUES, S. C.; CAMPOS, R. N.; MARTINS, R. C.; MARTINS, E. S. Ecorregiões, unidades de conservação e representatividade ecológica do bioma Cerrado. In: SANO, S. M.; ALMEIDA, S. P. de; RIBEIRO, J. F. **Cerrado: ecologia e flora**. Brasília: Embrapa, 2008. v. 1. p. 229-272.

BIZERRIL, M. X. A. O cerrado nos livros didáticos de geografia e ciências. **Rev. Ciência Hoje**, v. 32 n. 192, p. 56-60, 2003.

BEZERRA, R. G.; GOULART, L. S. A representação do bioma cerrado em dois livros didáticos de biologia aprovados pelo PNLD 2012. **Rev. Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 3, n. 7, p. 120-133. Edição Especial. Dez., 2013.

BRASIL. CARRANO, P.; DAYRELL, J. (Orgs.) **Formação de Professores do Ensino Médio**. O jovem como sujeito do ensino médio. Ministério da Educação, Curitiba: UFPR (Setor de Educação), 2013. 69 p.

FELFILI, J. M.; RIBEIRO, J. F.; BORGES FILHO, H. C.; VALE, A. T. do. Potencial econômico da biodiversidade do Cerrado: estágio atual e possibilidades de manejo sustentável dos recursos da flora. In: Aguiar, L. M. S.; Camargo, A. J. A. (eds.). **Cerrado: ecologia e caracterização**. Brasília: Embrapa-CPAC, p. 177-220. 2004.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011.

MARTINS, C. O.; BRANDO, F. R. **Levantamento de concepções de alunos do ensino médio sobre o cerrado e suas implicações para o ensino**. VII Enpec, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1280.pdf>> Acesso em 24 mar. 2013.

MITTERMEIER, R. A.; MYERS, N.; GIL, P. R.; MITTERMEIER, C. G. **Hotspots: earth's biologically richest and Endangered terrestrial ecoregions**. México: CEMEX, 1999. 430.

MOREIRA, M. E. Ressignificação do ensino médio: um caminho para a qualidade. In: MOREIRA, M. E. **Ressignificação: ensino médio em**

travessia. Goiânia: Editora da Universidade Estadual de Goiás, 2009. p. 09-62.

MYERS, N.; MITTERMEIER, R. A.; MITTERMEIER, C. G.; FONSECA, G. A. B.; KENTS, J. Biodiversity hotspots for conservation priorities. **Nature**, London, v. 403, p.853-858, 2000.

RIBEIRO, J. F.; WALTER, B. M. T. Fitofisionomias do bioma Cerrado. In: SANO S. M. & ALMEIDA, S. P. (Eds.). **Cerrado: ambiente e flora**. Planaltina, DF: EMBRAPA-CPAC, 1998.

SANTOS, W. L. P. dos. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Rev. Ciência & Ensino**, v. 1, número especial, nov. 2007.

CONCEITOS DE LÍNGUA MATERNA E VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR: REFLEXÕES INICIAIS

Júlia Maria Silva Ferreira¹

Luana Nogueira Dirino²

Elson Marcolino da Silva³

¹Discente do curso de Pedagogia, bolsista no “Ciranda Digital”/Fapeg, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis(GO);

² Discente do curso de Pedagogia, bolsista no “Ciranda Digital”/Fapeg, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO);

³Docente da UEG, elsonmarcolino@gmail.com, Anápolis (GO);

PALAVRAS - CHAVE: Língua materna. Variação linguística. Docência.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), a língua materna é considerada a primeira língua adquirida pela criança por meio da interação e convivência com outros sujeitos, ambos inseridos numa determinada sociedade. Essa língua assume características de espontaneidade e pouca monitoração da linguagem uma vez que ela emerge a partir de contextos não necessariamente formais e sistematizados. Ainda de acordo com essa autora, a criança começa a adquirir seu processo de sociabilização por meio da língua principalmente em três domínios sociais: a) em casa, com as interações com seus familiares; na rua, a partir de diversas relações com amigos; e na escola. A criança começa a desempenhar papéis sociais por meio de interações que ocorrem, sobre tudo, nesses domínios sociais, como por exemplo, o ser filho, amigo e aluno. Por meio das interações sociais ocorridas nos domínios sociais, Bortoni-Ricardo (2004) discute a questão da “norma padrão” e da norma “coloquial”, relacionada a questão da língua e linguagem.

Segundo Cereja e Magalhães (1994 pg. 103) “na norma culta predominam construções gramaticais mais trabalhadas, em

conformidade com o que é considerado “correto” pela gramática normativa”. A norma coloquial apresenta variantes naturais na fala, pois não há preocupação com as regras gramaticais, sendo esta usada em ambientes não formais, apresenta normas reduzidas na fala, como os exemplos “cê” no lugar de “você”, “tá aí” no lugar de “está aí”, e o uso de gírias. “A norma popular é espontânea, despreocupada, emotiva, efetiva e concreta, é rica em exclamações, pleonasmos e repetições” (CEREJA; MAGALHÃES, 1994).

Para a autora, boa parte das crianças da camada social menos favorecida economicamente não tende a usá-la em seu cotidiano, a oralidade na norma “padrão”. Quando essas crianças são introduzidas na escola, os professores, por questões diversas, acabam por desconsiderar nos seus trabalhos pedagógicos de sala de aula a oralidade destas crianças que é considerada diferente a oralidade padrão.

Esse fenômeno que a criança trás consigo e que a escola tende a desconsiderar por ser diferente da norma “padrão”, Bortoni-Ricardo (2004) entende por língua materna. A criança em sua fase de escolaridade pode apresentar diferentes formas de oralidade, e o professor não deve desconsiderá-las, pois essas diferenças na fala do aluno são de sua língua materna. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), cabe ao professor identificar e conscientizar o aluno sobre essas diferenças em sua fala. Esta intervenção deve ser feita de forma em que o aluno não se sinta “humilhado”.

Assim como a língua materna, outros fenômenos também tenderiam a ser desconsiderados por parte da escola, entre muitos, está também a variação linguística. Segundo Petter (2005) a linguagem verbal é associada ao “poder mágico de criar”, pois através da linguagem o homem é capaz de “nomear/criar/transformar o universo real” é também a forma de

interação na sociedade; “a linguagem é relativamente autônoma” sendo, no entanto “orientada pela visão de mundo, pelas injunções da realidade social, histórica e cultural de seu falante”.

“Do ponto de vista linguístico, só existem erros se a comunicação não se realiza de modo eficaz” (CEREJA; MAGALHÃES, 1994 pg. 103). Dependendo do modo como a escola concebe a linguagem em seus trabalhos pedagógicos pode-se reproduzir os preconceitos linguísticos reforçando assim, dicotomias tão raras às escola tais como: fala “certa”, e “superior” versus fala “errada” e “inferior”.

Para Bagno (1999) isto é um equívoco de algumas escolas pois a língua é heterogênea, dinâmica e viva, caracterizada por variações linguísticas culturais, sociais, regionais etc. Sabemos que existem diferentes formas de linguagem que pode variar de uma região para outra, onde: “Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social” (BORTONI, 2004, p. 33). Na maioria das vezes, o preconceito linguístico se manifesta na medida em que um sujeito considera um determinado tipo de linguagem superior e homogênea em detrimento a outra.

Diante da importância do tema exposto, esta pesquisa teve como objetivo principal, identificar e compreender os conceitos de variação linguística e de língua materna a partir da visão de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, elegemos a seguinte problemática: - na visão da professora, quais eram os conceitos de língua materna e variação linguística que orientavam as suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Pudemos inferir, por meio dos dados empíricos analisados e da teoria de base, selecionada para guiar o estudo, que as concepções de língua materna e de variação linguística que parecem subsidiar as práticas pedagógicas do sujeito investigado estão subsidiadas em

pressupostos críticos isto porque para o sujeito da pesquisa não existe “fala certa ou errada, o importante é a comunicação” onde a língua materna “é a língua nativa ou primeira língua adquirida de forma natural, através da interação com o meio sem intervenção pedagógica”. Em relação à variação linguística, a professora entende que ela “pode ser compreendida através das variações históricas e regionais em um mesmo país, com um único idioma, portanto a língua pode sofrer diversas alterações feitas por seus falantes”. Ainda segundo a análise dos dados, a professora faz correções nas aulas quando um aluno pronuncia uma palavra que não está de acordo com a norma padrão, isto é feito depois, com toda a turma sem dizer qual aluno pronunciou tal palavra de forma “incorreta”. Percebemos que a professora entende as diferentes pronúncias sendo uma dificuldade do aluno e que isso é algo natural, pois segundo a professora “quase todos nós temos dificuldades em pronunciar algumas palavras”. Sua concepção em relação a variação linguística está de acordo com a teoria de Bagno (1999) que diz que a língua não é “única” e “uniforme”, se teve como uma pesquisa realizada durante nossa participação na disciplina “Bases Linguística da Alfabetização ministrada no segundo semestre de 2015 no Curso de Pedagogia do Câmpus CSEH- Anápolis – GO”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é como faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Português**: linguagens. São Paulo: Atual, 1994.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. *In*: FIORIN, J. L. (ORG.). **Introdução à linguística**: objetos teóricos. São Paulo: contexto, 2005.

CONFIANÇA ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE GESTORES DAS AGÊNCIAS REGULADORAS FEDERAIS BRASILEIRAS²³

Apolo Marcos Sarmento Silva

Graduado em Administração pela UEG e em Direito pela Unievangélica

Maria Aparecida de Souza Melo

Professora orientadora do projeto de pesquisa

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Administração - CCSEH

RESUMO: O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado propôs redefinir o papel do Estado que passaria a ser o promotor e regulador do desenvolvimento, com vistas a fortalecer a capacidade de governança por meio de uma Administração Pública gerencial. Para modernizar seus procedimentos lança-se mão de ferramentas aplicadas à Administração privada, como no estudo do comportamento organizacional que se dedica a investigar o comportamento de grupos e indivíduos dentro das organizações, através da análise de distintas variáveis. A confiança organizacional tem se revelado um constructo que tem a capacidade de afetar a eficiência, reduzir custos e levar à sustentabilidade das empresas de maneira geral. Este estudo teve como objetivo investigar aspectos da confiança organizacional no ambiente das Agências Reguladoras Federais brasileiras, em face das especificidades que tais organizações se apresentam e que podem se relacionar diretamente com a variável confiança organizacional, como a autonomia da gestão. Participaram gestores principais, ou gestores

²³ Este artigo constitui-se de parte dos resultados da pesquisa realizada pelo primeiro autor que fez parte do trabalho de conclusão de curso de graduação em Administração intitulado “Confiança Organizacional na Administração Pública: uma análise na percepção de gestores das Agências Reguladoras Federais brasileiras” (2014).

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

por eles indicados, de seis das dez Agências componentes do universo amostral que responderam voluntariamente ao instrumento de pesquisa elaborado para os fins deste estudo e que teve como base um questionário adotado em outra pesquisa brasileira conduzida para investigar a confiança organizacional em instituições privadas. Os resultados das análises de conteúdos para todas as questões analisadas, na percepção dos gestores participantes do estudo, apontaram para categorias bastante difusas, mas que, de maneira geral, permitem identificar aspectos importantes sobre a confiança no ambiente das agências reguladoras federais. Outras investigações na área pública poderão ser conduzidas tendo como ponto de partida tais achados.

Palavras-chave: Administração pública. Comportamento Organizacional. Confiança. Ambiente político.

INTRODUÇÃO

A Administração pública como área do conhecimento surgiu na primeira metade do século XX, nos Estados Unidos, tendo como princípios norteadores a burocracia de Max Weber e que resultaram no aparecimento de novas correntes teóricas da Administração pública a partir dos anos de 1970 (FILIPPIM; ROSSETTO; ROSSETTO, 2010). Tais abordagens são tratadas em torno da gestão pública ou da Reforma do Estado, uma tendência praticamente universal de reformular o aparelhamento público (DI PIETRO, 1999).

Os objetivos da Reforma, no Brasil, foram expressos no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, aprovado em 21 de setembro de 1995 (DI PIETRO, 1999). A Reforma propôs redefinir o papel do Estado que deixaria de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social e passaria a ser o promotor e regulador do desenvolvimento com o objetivo de fortalecer a capacidade de governança do Estado, que ultrapassa o paradigma

de uma Administração pública burocrática, rígida e ineficiente para uma Administração pública gerencial, flexível e eficiente, com foco no atendimento ao cidadão (COSTA, 2008).

Seja no ambiente público ou privado, a eficiência e a eficácia precisam de mecanismos que as assegurem para permitir a sustentabilidade e a evolução organizacionais. O estudo do comportamento organizacional tem se tornado ferramenta útil para estimular a inovação e a centralidade do conhecimento e da informação. Concebido na década de 1960 por pesquisadores britânicos como disciplina emergente, tem como objeto de estudo a estrutura e o funcionamento das organizações e do comportamento dos grupos e indivíduos dentro delas e se apoia em disciplinas como a Psicologia, Sociologia e Economia (SIQUEIRA, 2002).

A Administração pública deve alterar e modernizar seus procedimentos, historicamente voltados para aspectos normativos e burocráticos, por meio da implantação de novas tecnologias e instituição de novos comportamentos que envolvem a percepção de organizações, grupos e indivíduos, mudança de modelos atitudinais e comportamentais (MADUREIRA; RODRIGUES, 2006).

São diversas as variáveis que podem afetar o comportamento organizacional, dentre as quais a confiança tem se constituído em foco de interesse de estudiosos, em uma tentativa de investigar sua conexão com as mudanças sociais e econômicas e respectivos avanços tecnológicos, bem como entender “como se estrutura uma relação de confiança no contexto organizacional” (OLIVEIRA; TAMAYO, 2008, p. 99).

A confiança se revela como um mecanismo que pode aumentar a eficiência organizacional, reduzir custos e trazer desenvolvimento e sustentabilidade para a organização. As relações de confiança organizacional se estabelecem através de atos mais diretos e com

menos aplicação de mecanismos burocráticos, de modo que as normas e procedimentos determinam as condições em que o trabalho se realiza. Com isso, é esperada uma diminuição de comportamentos oportunistas (ZANINI, 2007a).

Ressalta-se que o estilo de gestão adotado na organização e que se relaciona à confiança é a forma como é exercida a confiança, ou seja, o nível de confiança organizacional é influenciado pelas características do estilo de liderança exercido no âmbito da organização, o que reflete no comportamento dos trabalhadores, no fluxo de informação e na tomada de decisões (ZANINI, 2007a; CHIAVENATO, 1999).

A variável confiança tem sido investigada em diferentes níveis de análise que partem do indivíduo, passa pelas redes sociais de trabalho e chega às influências das organizações sociais (OLIVEIRA; TAMAYO, 2008). Estudo sobre o tema apontam que na nova economia, caracterizada pelas inovações institucionais e pela informação e conhecimento como geradoras de riquezas, a confiança é mais eficaz para garantir benefícios, tanto para a organização quanto para seus empregados, do que os mecanismos de controles característicos das organizações burocráticas (ZANINI, 2005); que os contratos relacionais atenuam chances de comportamentos oportunistas, pois a confiança é redutora de riscos e de aumento do comprometimento entre as partes (ZANINI, 2007b); que a confiança facilita lidar com situações complexas, pois neutraliza perigos e gera benefícios (FISHER; NOVELLI, 2008); e que a busca por competitividade e por eficiência são fatores dificultadores da confiança organizacional e que a confiança pode melhorar as atividades produtivas e quanto esta se manifesta entre as organizações e o Estado contribui para garantir a continuidade dos setores produtivos, públicos e privados, além de gerar modelos consistentes que ajudam a entender a complexidade das relações

organizacionais (JARAMILLO; LOPEZ, 2010).

Este estudo teve como propósito investigar aspectos da confiança organizacional no ambiente das organizações públicas, mais especificamente no âmbito das Agências Reguladoras Federais, em face das especificidades de que tais organizações apresentam. Alguns aspectos destas organizações encontram-se diretamente atrelados à variável confiança organizacional como, por exemplo, a autonomia da gestão.

METODOLOGIA

Estudo de abordagem qualitativa que trata de tema ainda não investigado nesta modalidade de amostra (MARCONI; LAKATOS, 2011). A inexistência de instrumentos de medidas das variáveis pertinentes à confiança organizacional no âmbito das organizações públicas, validados anteriormente, levou os autores à adoção da metodologia qualitativa, vez que tem a capacidade de apreender maiores informações sobre as variáveis deste construto neste âmbito do comportamento organizacional.

O universo amostral é constituído pelas dez Agências Reguladoras Federais brasileiras, através dos seus principais gestores. A seleção se deu em função do entendimento de que o ambiente de trabalho das organizações públicas de maneira geral é bastante complexo e, dada a inexistência de estudos desta natureza neste âmbito, o ponto de partida para se iniciar investigações neste setor seria as Agências Reguladoras. Essas instituições possuem características de gestão similares e que, supostamente, apresentam particularidades e similaridades em termos de gestão e de autonomia. Participaram seis Agências Reguladoras (60%) que aderiram formalmente ao estudo e responderam voluntariamente o instrumento de coleta de dados de campo.

Na elaboração do instrumento de pesquisa, tomou-se como base o questionário estruturado elaborado por Fisher e Novelli (2008), desenvolvido para pesquisar a confiança organizacional em organizações privadas. O instrumento foi adaptado para apreender às particularidades das organizações públicas, mantendo-se as sete questões abertas oriundas do original. A principal alteração realizada se refere à substituição do termo “economicamente dinâmico” pelo termo “politicamente dinâmico”. Para a construção do conceito do que seja uma organização politicamente dinâmica, tomaram-se como base aqueles advindos do ambiente econômico e ambiente político-legal, assim como os preceitos oriundos do Plano Diretor da Reforma do Estado. Partiu do princípio que o ambiente político-legal está inserido em um contexto dinâmico que é influenciado pela atuação de diversos segmentos da sociedade, tentando, de alguma forma, influenciar em decisões governamentais ou sendo influenciados pelo Estado (SILVA, 2014). Para facilitar o processo da coleta de campo, utilizou-se o procedimento de coleta por meio de questionário autorrespondido, encaminhado às Agências Reguladoras por correspondências via Correios e por meio eletrônico, além da realização de contatos telefônicos agendados com os principais gestores. O processo de coleta ocorreu de julho de 2013 a janeiro de 2014, uma longa etapa em função do percurso transcorrido dentro de cada órgão até que se chegasse ao gestor principal que faria a adesão ao estudo e a correspondente resposta ao instrumento.

As respostas obtidas foram submetidas à análise de conteúdo, uma metodologia para sistematizar dados qualitativos, utilizando-se da observação sistemática e que possibilita verificar a frequência com que palavras ocorrem no texto examinado e identificar o conteúdo e as características das informações nele presentes (HAIR *et al.*,

2005). Os resultados foram categorizados em função das questões de análise e estão sintetizados a seguir.

RESULTADOS

Os respondentes eram gestores das instituições selecionadas para comporem a amostra ou profissionais por eles indicados que exerciam cargo no nível institucional, conforme critério definido no instrumento. A maioria (66,7%) era do sexo masculino; a idade variou entre 37 e 62 anos; o tempo em que se encontravam no cargo atual distribuiu-se entre menos de um ano até 10 anos; todos possuíam formação superior, havendo especialista, mestre e doutor.

A percepção dos gestores das Agências Reguladoras sobre o que significa trabalhar em um ambiente politicamente dinâmico e a inserção destes sujeitos neste ambiente aponta que as Agências Reguladoras se encontram inseridas em um ambiente de interações políticas internas e externas, com diversidade de opiniões, de grande visibilidade e de interesse econômico e social, mas que é afetado por mudanças políticas frequentes. Em sua maioria (83%), eles se consideram inseridos neste ambiente e expressaram percepções diversas sobre o significado de trabalhar neste tipo de ambiente. Para eles, trabalhar em um ambiente politicamente dinâmico nas agências estudadas significa atuar em patamares diferenciados e com diversos atores envolvidos; exercer a autonomia legal para prevenir comportamentos oportunistas; equilibrar a continuidade das políticas públicas e a abertura à inovação; atuar com profissionalismo e participar dos processos de decisão; focar na produtividade, ter equipes motivadas e clima organizacional saudável; e enfrentar as interferências e pressões internas e externas para evitar a morosidade dos processos.

A análise das características do ambiente relacionando-as ao sentimento de intranquilidade ou insegurança na vida profissional dos respondentes apontou que cinco (83%) dos seis respondentes não percebem intranquilidades profissionais em função deste ambiente vivenciado pelas Agências Reguladoras estudadas. No entanto, as intranquilidades, quando se apresentam, mostram frustrações e declínios motivacionais que causam morosidades nos processos de trabalho. Tais manifestações, segundo eles, tornam-se desafios para os profissionais do setor que devem estabelecer estratégias para superar a morosidade dos processos de trabalho.

Sobre a percepção dos respondentes sobre o que significa trabalhar em uma instituição pública onde exista confiança entre as pessoas, três itens ou dimensões distintos de análise foram identificados: aos comportamentos individuais que contribuem para o surgimento da confiança, as relações interpessoais que geram a confiança e as características organizacionais que geram um ambiente de confiança. A motivação (no nível dos comportamentos individuais), a transparência nas relações e o foco no alcance da produtividade (no nível das relações interpessoais) foram os itens que apareceram em mais de uma das respostas a este item do questionário.

Analisaram-se também as principais atitudes e práticas que retratariam a existência da confiança no ambiente de trabalho das organizações públicas, assim como se haveriam diferenças entre o tipo de confiança nos relacionamentos de trabalho das organizações públicas atuais em relação ao que existia há alguns anos atrás (dez anos aproximadamente). Houve percepções amplas sobre o tema, com cinco (83%) respondentes afirmando haver diferenças e, neste sentido, também apresentaram discordância entre as respostas sobre as diferenças percebidas. Houve quem dissesse haver maior confiança e comprometimento nos dias atuais, enquanto que apareceu afirmação de que existiam mais confiança e

comprometimento nas organizações públicas de tempos atrás. Quanto às atitudes e práticas que retratam a confiança no ambiente de trabalho das organizações públicas, as repostas apontaram para a prevalência da descentralização, da investidura no cargo público por meio de concurso, a profissionalização, a participação e a meritocracia, dentre outras características.

Na análise dos principais desafios enfrentados nos dias atuais na coordenação de equipes de trabalho nas organizações públicas, estes foram agrupados em dois níveis de ação das organizações públicas: no âmbito da gestão das equipes e na área da gestão da instituição como um todo, ou no nível institucional. Observou-se que dentre os maiores desafios na área da gestão de equipes nessas organizações encontram-se a dificuldade de estimular e manter a motivação, o entusiasmo e o comprometimento dos servidores (83%); a construção da visão comum e do espírito de trabalho em equipe (50%); conseguir dar condições concretas de aplicação das qualificações profissionais dos servidores (33%); o gerenciamento de conflitos internos à equipe e das diferenças pessoais (16%), dentre outros desafios a serem enfrentados no gerenciamento no nível das equipes. Outros desafios que afetam a gestão das equipes e que foram classificados como pertencentes ao nível de gestão organizacional se referem à descontinuidade dos projetos de longos prazos; a escassa memória institucional; os entraves burocráticos que levam à morosidade na condução das atividades; o engessamento na alocação dos recursos humanos em atividades segundo o perfil profissional do servidor; e a incapacidade das organizações públicas na aplicação de instrumentos legais para demitir servidores com desempenho insatisfatório, todos com 16% de citações.

Verificou-se, por fim, a existência, no ambiente organizacional público, de estímulos que fortalecem ou fragilizam a incorporação da confiança no relacionamento entre as pessoas, assim como se haveria influências do ambiente politicamente dinâmico na estabilidade profissional dos gestores pesquisados. Observaram-se diferentes abordagens quanto aos estímulos que fortalecem ou que fragilizam a confiança no ambiente das agências, mas pode-se dizer que estas percepções estão atreladas ao fato de que as organizações estudadas estão inseridas em um ambiente diferenciado das instituições públicas de maneira geral e, por serem relativamente novas, possuem características que tanto fortalecem quanto fragilizam a confiança. Houve certa concordância no sentido de que mesmo investidos no cargo público por meio de concursos, a estabilidade no nível institucional sofre influência do ambiente politicamente dinâmico.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os gestores das Agências Reguladoras Federais brasileiras estudadas consideram-se inseridos em um ambiente politicamente dinâmico e o interpretam como sendo um ambiente de interações políticas internas e externas, permeado por diversidade de opiniões, com visibilidade e interesse econômico e social e que é afetado por mudanças políticas frequentes. Estes resultados demonstram certo alinhamento das percepções dos gestores quanto ao significado do que seja atuar em um ambiente politicamente dinâmico, no sentido de que suas atuações devam se alicerçar no princípio da eficiência (COSTA, 2008), com foco na Administração pública gerencial (COSTA, 2008), assim como com a adoção de comportamentos que envolvam a percepção da organização, grupos e indivíduos, bem como de mudanças de modelos atitudinais e comportamentais (MADUREIRA; RODRIGUES, 2006).

Prevalece o sentimento de tranquilidade profissional por se tratar de servidores efetivos e, também, da proteção legal que as agências possuem. Essas respostas podem estar vinculadas ao fato de que os gestores participantes do estudo eram em grande maioria servidores efetivos, ou seja, apenas um dos entrevistados possuía cargo de Diretor em comissão (não efetivo), mesmo assim investido no cargo segundo critérios que o habilitara ao exercício da função, com certa tranquilidade profissional, a saber: estabilidade dos dirigentes garantida por mandato fixo, vedada a exoneração *ad nutum* (DI PIETRO, 2012).

São diversas as variáveis que influenciam os comportamentos individuais e que contribuem para o surgimento da confiança entre as pessoas que trabalham em uma instituição pública na percepção dos gestores, com destaque para a motivação, transparência nas relações e foco no alcance da produtividade. Outras percepções, mesmo que difusas, apareceram, e coincidem com alguns fatores componentes da escala de confiança do empregado na organização construída por Oliveira e Tamayo (2008), quais sejam: ética, transparência nas relações, tratamento isonômico, clareza de normas, comprometimento. Outra característica que foi relatada diz respeito à diminuição de comportamentos oportunistas que, também, corrobora com o conceito de confiança abordado por Zanini (2007b).

Quanto às atitudes e práticas que retratam a confiança no ambiente de trabalho das organizações públicas, na percepção dos gestores, houve destaque para a descentralização, o investimento no cargo por meio de concurso público, a profissionalização e o uso da meritocracia. Tais categorias de respostas são corroboradas pela teoria como no que se refere às práticas da descentralização e redução dos níveis hierárquicos instituídos pela Administração

pública gerencial e que se constitui em paradigma gerencial contemporâneo salientado no Plano Diretor da Reforma do Estado (COSTA, 2008; MARE, 1995).

Foram identificadas diferenças em termos da percepção sobre a confiança existente nas organizações públicas dos dias atuais em relação às de alguns anos atrás, assim como desafios a serem enfrentados para a coordenação de equipes nas instituições públicas nos dias atuais, como no caso da manutenção da motivação, do entusiasmo e do comprometimento dos servidores. Essa questão poderá estar diretamente relacionada ao tipo de vínculo que se estabelece entre o servidor e a instituição pública que é amparado pela legislação e que veda a dispensa imotivada dos servidores estatutários. Aos líderes eficazes cabe o gerenciamento de conflitos de forma que suas decisões construam um ambiente de confiança (CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2005).

Os gestores, em sua maioria, percebem que o ambiente politicamente dinâmico constitui-se em elemento influenciador da estabilidade profissional. Isso pode estar atrelado às interferências políticas e aos acordos políticos, típicos de comportamentos oportunistas, de ambientes onde não há a confiança organizacional instalada (ZANINI, 2007b).

Este estudo apresentou algumas dificuldades para o seu desenvolvimento. Inicialmente, por se tratar de uma inovação no cenário dos estudos em Administração Pública que, pela inexistência de trabalhos sobre confiança voltados para esta área, acabou por dificultar a compreensão do tema. Em um segundo momento, a definição do instrumento de pesquisa e a consequente adaptação do questionário desenvolvido por Fisher e Novelli (2008), aplicado em pesquisa em organizações privadas, para uso em

instituições públicas. A adaptação do instrumento gerou discussões e dificuldades em substituir termos e temas oriundos da iniciativa privada e que não dizem respeito ao ambiente público, precipuamente. Outra dificuldade diz respeito à adesão das agências reguladoras federais brasileiras existentes, vez que das dez organizações que compõem o universo amostral, apenas seis aderiram voluntariamente à pesquisa. Em face disso, poderão existir outras variáveis determinantes da confiança organizacional nas instituições públicas que não foram identificadas neste estudo em função do número reduzido dos questionários amostrais e que poderiam ter aparecido nas respostas dos entrevistados na medida em que outros sujeitos participassem da pesquisa. Também este número de entrevistados pode ter sido o gerador de certa dispersão das categorias de análise identificadas nas análises de conteúdo das respostas obtidas.

Considera-se, no entanto, atendido o objetivo proposto nesta investigação e espera-se que as variáveis identificadas como geradoras da confiança organizacional nessas organizações poderão servir de parâmetros para o desenvolvimento de outros estudos na área da Administração Pública e até mesmo para a criação ou adaptação de escalas de avaliação da confiança organizacional aplicáveis a esta área da Administração tão carente de estudos que envolvem o Comportamento Organizacional.

REFERÊNCIAS

CARAVANTES, Geraldo R.; PANNO, Cláudia C.; KLOECKNER. Administração: teorias e processos. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005. 572 p.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. Manual de Direito Administrativo. 21. Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

COSTA, Frederico Lustosa. Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro 42(5): 829-874, Set/Out. 2008.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Direito Administrativo. São Paulo: Atlas, 2012.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Parcerias na administração pública: concessão, permissão, franquia, terceirização e outras formas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

FILIPPIM, Eliane S.; ROSSETTO, Adriana M.; ROSSETTO, Carlos R. Abordagens da administração pública e sua relação com o desenvolvimento em um contexto regional: o caso do Meio Oeste Catarinense. Cad. EBAPE.BR, Rio de Janeiro 8(4): 734-752, Dez. 2010.

FISHER, Rosa Maria; NOVELLI, José Gaspar Nayme. Confiança como fator de redução da vulnerabilidade humana no ambiente de trabalho. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 48, n. 2, p. 67 – 78, Abr./Jun. 2008. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902008000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 maio 2013.

HAIR JR, Joseph F.; BABIN, Barry; MONEY, Arthur H.; SAMOUEL, Phillip. Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração. Tradução Lene Belon Ribeiro. Porto Alegre: Bookman, 2005. 471 p.

JARAMILLO, Carlos Mario Zapata; LÓPEZ, Miguel David Rojas. Una revisión crítica al modelado de la confianza a nivel organizacional. Estud. gerenc. vol.26 no.116 Cali, July/Sept. 2010. Disponível em <

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232010000300010&lang=pt > Acesso em 23 set 2013.

MADUREIRA, César; RODRIGUES, Miguel. A Administração Pública do século XXI: Aprendizagem organizacional, mudança comportamental e reforma administrativa. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12(2): 153-171, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/cog/v12n2/v12n2a02.pdf>>. Acesso em 23 set 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia Científica*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Presidência da República, Imprensa Oficial, 1995. Disponível em <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em 14 ago 2013.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo Brasileiro*. São Paulo: Malheiros, 2011.

OLIVEIRA, Áurea de Fátima; TAMAYO, Álvaro. Confiança do empregado na organização. In M. M. M. Siqueira (Org.), *Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico de gestão* (pp. 97-110). Porto Alegre: Artmed Bookman, 2008.

SILVA, Apolo Marcos Sarmento. *Confiança Organizacional na Administração Pública: uma análise na percepção de gestores das Agências Reguladoras Federais brasileiras*. Monografia (graduação) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2014.

SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias. *Medidas do comportamento organizacional*. *Estud. psicol. (Natal)* vol.7 no.spe, Natal, 2002.

ZANINI, Marco Túlio. *Confiança: o principal ativo intangível de uma*

empresa: pessoas, motivação e construção de valor. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007a.

ZANINI, Marco Túlio. Confiança organizacional como chave para a coordenação implícita e para a construção do capital intangível. Cad. EBAPE.BR vol.5 no.3 Rio de Janeiro Sept. 2007b. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-395120070003000008&lang=pt >. Acesso em 23 set 2013.

ZANINI, Marco Túlio. Relações de confiança nas empresas da nova economia informacional: uma avaliação dos efeitos da incerteza sobre o comportamento organizacional. Cad. EBAPE.BR vol.3 no.4 Rio de Janeiro, Dec. 2005. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-395120050004000003&lang=pt >. Acesso em 23 set 2013.

CONHECIMENTO E CIDADANIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DIGITAL DE ADOLESCENTES SURDOS DA CIDADE DE ANÁPOLIS

Gleice Divina Lemes de Freitas

Mirza Seabra Toschi

Universidade Estadual de Goiás-UEG

Palavras-chave: Surdos. Tecnologia. Redes Sociais. Inclusão Digital.

Introdução

O seguinte projeto, *Conhecimento e cidadania no processo de inclusão digital de adolescentes surdos da cidade de Anápolis*, surgiram da vontade de saber como os adolescentes surdos têm se relacionado com essa tecnologia, que hoje está tão presente na vida das pessoas.

Os indivíduos, em geral, usam a internet para realizar várias atividades, desde se conectar nas redes sociais, até resolver transações bancárias, pagamentos de contas e fazer pesquisas em buscadores como o Google, sobre assuntos que antes eram destinados a um público específico. Com isso, torna-se mais facilitado o conhecimento de outras culturas. A ferramenta da internet tem feito com que os conhecimentos avancem, mas devemos nos preocupar também sobre a maneira que as pessoas têm utilizado a rede mundial de computadores, e se beneficiado de alguma forma para o crescimento intelectual. Nessa pesquisa, a nossa preocupação é como os surdos têm utilizado e se tem encontrado alguma dificuldade em se conectar na internet.

Becker (2008) argumenta que as tecnologias, de forma geral, podem tanto ser um caminho para se buscar a inclusão digital e o desenvolvimento da cidadania, como também pode ser a

provocadora do que chamou de “apartheid digital”, em que se agrega quem tem e quem não tem acesso às tecnologias.

Essas duas perspectivas – do uso dos computadores em rede como solução e como problema para a cidadania – se desenvolve de forma articulada e convergente, reforçando-se mutuamente a partir do reconhecimento, como desafio ético e político da necessidade de se alcançar as condições para a ‘inclusão digital’ de toda a sociedade. Isso não significa, entretanto, a possibilidade de compreender as tecnologias da informação e comunicação como ‘tecnologias da cidadania’. (BECKER, 2008, p. 50).

Nessa perspectiva, esse plano de trabalho se justifica, visto que possibilitará uma reflexão sobre o uso dos sites de redes sociais do ponto de vista de desenvolvimento da cidadania, construindo conhecimento, buscando uma inclusão digital. Por meio da inclusão digital se possibilitará um trabalho com mais informações e conhecimentos, assim espera-se que os surdos possam trocar informações, aprendizados e experiência de vida em tempo real.

Objetivos

- Refletir sobre o uso dos sites de redes sociais por jovens surdos que frequentam o ensino médio na cidade de Anápolis, na perspectiva de inclusão digital;
- Compreender as dificuldades e facilidades de acesso aos sites de redes sociais por jovens surdos;
- Identificar de que forma a Libras e a Língua Portuguesa são utilizadas pelos jovens surdos de Anápolis, quando acessam os sites de redes sociais.

Metodologia

Para a realização deste plano de trabalho, a metodologia utilizada tem uma abordagem de pesquisa qualitativa, que busca refletir sobre o uso dos sites de redes sociais por jovens surdos de Anápolis. Neste caso, considerando especificadamente os surdos que frequentam o ensino médio. A pesquisa será de campo, para tanto, escolhemos dois colégios estaduais da cidade de Anápolis para coletar dados por meio de um questionário, uma vez de posse das respostas dos alunos surdos esperamos atingir o objetivo da pesquisa. A partir destas informações será utilizada a Técnica de Análise de Conteúdos dos resultados obtidos nos depoimentos e entrevistas.

De acordo com Marconi e Lakatos (2002), os propósitos da análise de conteúdo contemplam questões referentes aos interesses e valores de um grupo, bem como revelam o foco da atenção e das condutas sobre um determinado assunto. Neste sentido, esta técnica contribuirá com as análises a partir dos dados coletados nos instrumentos de coleta. Outros questionamentos poderão surgir no decorrer do processo de pesquisa, uma vez que as questões iniciais não são fechadas e sim orientadoras do processo da pesquisa.

Resultados alcançados

A autora Meneses (2013), no seu trabalho, *Educação Inclusiva, tecnológica assistiva: As redes sociais*. Estudou sobre a inclusão social e educacional do sujeito surdo por meio do *Facebook*. Uma das reflexões é como as tecnologias digitais têm ajudado os jovens surdos inclusive com mais possibilidade e potencialidade de aprendizagem da Língua Portuguesa pelo sujeito surdo. Recuero (2005), fala da modificação que houve na comunicação entre pessoas, por meio das ferramentas técnicas que a internet proporciona, quando estuda as redes sociais. O estudo de

conversação mediada pelo computador, segundo a autora, não é um estudo novo, pois já vem sendo pesquisado por outros teóricos.

Castells (1999), fala da relação homem e computador que está cada vez maior, pois, por meio da tecnologia é possível fazer muitas coisas. Angulo e Albertin (2000), apresentam vários portais, onde é possível fazer negócios, lazer, cultura, propaganda e outros.

Para Vieira e Pacheco (2004, p. 2)

Em casos bem específicos, onde deficientes sensoriais impedem o uso normal dos sistemas, é possível considerar a construção de estruturas e programas capazes de habilitar os usuários deficientes a um uso permanente e proveitoso das técnicas que conduzem a informação desejada.

Segundo os autores tem que haver um jeito para que os surdos também acessem a rede com êxito. Para Vieira (2000), a informação hoje faz diferença na vida do homem. Por meio do mundo virtual, há trocas de conhecimentos, é possível até conhecer novas culturas e viajar sem sair do lugar. Os surdos com a sua limitação também necessitam de ter possibilidade para acessar com qualidade.

Conclusão

Ao finalizar este trabalho o que se espera é poder responder os objetivos propostos aqui, a fim de colaborar para que os surdos utilizem as redes sociais de maneira positiva. Espera-se também descobrir as facilidades e dificuldades encontradas pelos mesmos e identificar também como esses jovens surdos lidam com a Língua Portuguesa sendo a sua segunda língua e a Libras como a sua Língua Materna. A partir desta discussão, deseja-se também que surjam outras pesquisas neste assunto, pois a tecnologia, como já foi mencionado antes, está cada vez mais presente na vida das pessoas e os surdos necessitam de conectar com qualidade.

Referências

- ANGULO, M. J.; ALBERTIN, A. L. *Portais ou labirintos?* 2000. Mimeografado.
- BECKER, Maria. Inclusão digital: os limites e desafios da tecnologia como fator de inclusão social e cidadania. *Emancipação*, Ponta Grossa, 8 (2), p. 49-57, 2008.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e terra, 1999.
- MARCONI; LAKATOS. *Fundamentos da Metodologia Científica: Técnicas e Pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MENESES, Soraya C. P. *Educação Inclusiva, tecnológica assistiva: As redes sociais*.
- PACHECO, Roberto; VIEIRA, Eleonora. O enfoque cognitivo e o uso das tecnologias de informação em situação de limitação sensorial. (*Cadernos EBAPE. BR*). (V.2). 2. 2004.
- RECUERO, R. Um estudo do capital social gerado a partir das Redes Sociais no Orkut e nos Weblogs. Revista da famecos. Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 28, 2005.
- VIEIRA, E. F. V. *Geoestrategias de losespacionseconomicos: el lugar-local y lagestión Del território enel sitio portuário-retroportuario de Rio Grande*. 2000. Tese (Doutorado) Universidade del Salvador, Buenos Aires, 2000.

COTIDIANO ESCOLAR DE CRIANÇAS EM CONDIÇÕES “ESPECIAIS”

Rhanielli Benelli Silva¹, Elson Marcolino da Silva², Gleiciely Oliveira Cardoso³,
Hellen Mariany Abrão de Freitas⁴, Sâmella Campos Popolin Silva⁵

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás/ CCSEH/Anápolis-
GO, rhanielli.b.s@gmail.com¹;

Docente, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO²;

Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO³;

Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO⁴;

Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO⁵.

RESUMO A partir de discussões teórico-empíricas é que surgiu a realização desta investigação qualitativa, desenvolvida no segundo semestre de 2013. Com esse estudo, procurou-se compreender o cotidiano escolar de crianças em condições “especiais”, com foco na atuação metodológica do professor em sala de aula. A fundamentação teórica apoiou-se, especialmente, em Bueno (1999), Mazzotta (1990), Portela e Adrião (2011), Sassaki (1997) e Boneti (1998). Para Bueno (1999), é importante se ter clareza em relação aos conceitos de integração e de inclusão, sobretudo quando o assunto é educação especial. Para Portela e Adrião (2011), a educação especial é uma modalidade da educação escolar brasileira destinada aos portadores de necessidades especiais educativas. Sassaki (1997) atesta que a inclusão é um movimento social de grande repercussão, que ganhou muita força a partir dos anos 90, e tem como pressuposto a igualdade entre os homens, ou seja, a luta contra qualquer forma de discriminação. Para Boneti (1988), excluir significa criar e perpetuar condições sociais que tornam permanente o ato de morrer. A realização do estudo possibilitou inferir que os professores ainda planejam e desenvolvem aulas dentro da noção pedagógica de padronização e hegemonização do ensino, desconsiderando as realidades e necessidade dos alunos portadores

de necessidades educacionais. Por outro lado, os professores reconhecem a importância de subsidiarem seus trabalhos pedagógicos numa metodologia de acordo com as necessidades e capacidade de cada aluno, inclusive os portadores de necessidades especiais, trabalhando com atividades lúdicas e dentro das limitações que lhes são proporcionadas.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação especial. Docência.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz parte das discussões teórico-empíricas que surgiram com a realização de uma investigação qualitativa desenvolvida no segundo semestre de 2013. Como objetivo, o estudo procurou compreender o cotidiano escolar de crianças em condições “especiais”, com foco na atuação metodológica do professor em sala de aula. Para atingir o objetivo proposto, delimitou-se a seguinte problemática: - Do ponto de vista metodológico, como os professores ministram as aulas em turmas onde frequentam crianças com necessidades especiais? Nessas turmas, os professores adotam metodologias específicas para as crianças com necessidades especiais?

O presente trabalho configurou-se estudo de caso onde se delimitou, para a realização do trabalho empírico, uma escola pública municipal, localizada numa região periférica de Anápolis, sendo que nela se aplicou questionário semiestruturado. Em relação à fundamentação teórica, apoiou-se, especialmente, em Bueno (1999) e Portela e Adrião (2011).

Bueno (1999) fala sobre a importância de se ter clareza em relação aos conceitos de integração e de inclusão, sobretudo quando o assunto é educação especial. Segundo essa autora, a integração está relacionada com a alegação de que o “problema” surge nos perfis

das crianças excepcionais. Já o conceito de inclusão se pauta no reconhecimento das distintas existências de suas particularidades e diferenças da criança, portadora de necessidades especiais.

Para Portela e Adrião (2011), a educação especial é uma modalidade da educação escolar brasileira destinada aos portadores de necessidades especiais educativas. Por ser uma modalidade da educação escolar brasileira, essa pode ser ofertada em todos os níveis de ensino. Segundo esses autores, a Educação Especial nos níveis Infantil e Fundamental é de responsabilidade dos municípios. Contudo, na medida em que a LDB 9394/96 institui que esses devem priorizar o Ensino Fundamental regular, isso tem permitido o entendimento de que as políticas educacionais para a Educação Especial devem ser secundarizadas.

A realização do estudo possibilitou inferir que os professores ainda planejam e desenvolvem aulas dentro da noção pedagógica de padronização e hegemonização do ensino, desconsiderando as realidades e necessidade dos alunos portadores de necessidades educacionais. Por outro lado, os professores reconhecem a importância de subsidiarem seus trabalhos pedagógicos numa metodologia de acordo com as necessidades e capacidade de cada aluno, inclusive os portadores de necessidades especiais, trabalhando com atividades lúdicas e dentro das limitações que lhes são proporcionadas.

DEFINIÇÃO E CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em primeiro lugar, deve-se entender que a inclusão diz respeito a todos os alunos, pois os que estão inseridos dentro de um contexto regular de ensino têm o mesmo direito à educação de qualidade. Um dos grandes desafios da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais é a integração dessas pessoas como cidadãs,

ou seja, com seus direitos e deveres impostos a cada um com a participação e a contribuição.

Mas, falando-se de inclusão, também se torna importante falar o que seria uma exclusão. Os alunos que são portadores de necessidades especiais são denominados como aqueles que não fazem parte do grupo, os que não aprendem. Podemos, então, chamar esses mesmos alunos de “alunos com exclusão”. Muitos educadores usam expressões que se referem a preconceito, fazendo, assim, com que esse aluno se sinta excluído de uma educação.

[...] excluir significa expulsar do mundo dominante, significa, literalmente, pôr para fora dos parâmetros e das normas que regem as relações sociais, é não apenas marginalizar e sim desconsiderar a existência humana. Excluir significa criar e perpetuar condições sociais que tornam permanente o ato de morrer. (BONETI, 1998, p. 15).

Portanto, torna-se importante entender que um aluno incluso não é apenas considerado tal somente por ter sua matrícula em uma escola “normal”; por isso, para se entender o que realmente torna um aluno portador de necessidades especiais incluso, devemos mencionar alguns pontos relevantes sobre o que é inclusão escolar, e como uma escola normal atende a esses alunos de forma inclusa.

Para muitos educadores, os alunos portadores de necessidades especiais têm sido considerados como alunos de inclusão, mas, para que um aluno seja incluso, ele deve se sentir efetivamente parte integrante do seu meio escolar, recebendo o respeito de todos que o cercam e sendo tratado como um indivíduo sujeito.

Um dos pontos a se reforçar aqui é um dos problemas que afetam a educação inclusiva, ou seja, o fato de que as escolas públicas como

também as privadas não têm uma infraestrutura adequada para desenvolver projetos inclusivos, o que pode gerar um grande problema para o desenvolvimento afetivo desses alunos portadores de necessidades especiais.

Sasaki (1997) atesta que a inclusão é um movimento social de grande repercussão, que ganhou muita força a partir dos anos 90 e tem como pressuposto a igualdade entre os homens, ou seja, a luta contra qualquer forma de discriminação.

Para se obter uma educação inclusiva, cabe a cada um que está inserido na sociedade analisar suas críticas, tentando, assim, abolir qualquer forma de discriminação, eliminando as barreiras.

É a partir da mudança da sociedade em si que a educação inclusiva ganha espaço e começa a se concretizar de forma mais forte no contexto escolar.

De acordo com Mazzotta (2008), a inclusão consiste na convivência respeitosa de uns com os outros, sendo ela essencial para que cada indivíduo possa se constituir como pessoa ou sujeito e, assim, não venha a ser meramente equiparado a qualquer coisa ou objeto. Dessa forma, permite-se ao indivíduo ressignificar as relações dentro da escola, uma vez que as práticas inclusivas implicam no reconhecimento da diversidade e permitem agir em direção à mais ampla igualdade de oportunidades, possibilitando ao sujeito uma participação ativa e seu acesso a todos os âmbitos da sociedade.

Entende-se, então, que a escola deve se adaptar às necessidades de seus alunos, de modo que venha a oferecer-lhe diferentes meios de aprendizagem e avaliação, garantindo, assim, que nenhum aluno venha a sofrer exclusão. Logo, para que o processo educacional excludente seja revertido, é preciso que o papel da escola seja repensado, buscando-se uma educação justa.

Segundo Bueno (1999), a integração tinha uma alegação de que o problema surge nos perfis das crianças excepcionais. A inclusão se dava no reconhecimento nas distintas existências de suas particularidades, suas diferenças.

Bueno (1999) também discute sobre a educação especial a partir de fases. Para essa autora, as fases da Educação Especial constituem-se em: da exclusão, da segregação e da integração.

Fase da exclusão: No século XIX, as pessoas com deficiência ou com qualquer condição eram excluídas da sociedade e eram desmerecedoras de uma educação escolar;

Fase da segregação: No século XX, há o indício de preocupação com deficientes, tendo um atendimento apenas dentro de grandes instituições, sendo-lhes fornecidas também classes de alfabetização. A partir da década de 1950, surgem escolas especiais para portadores de necessidades especiais, mas, diante do crescimento e da procura, as classes especiais vão para dentro de escolas comuns;

Fase da integração: A partir da década de 1970, nas escolas comuns há uma maior aceitação das pessoas com deficiência, sem a restrição de uma sala apenas para elas, mas aquelas que não se adaptavam às salas comuns eram excluídas do sistema escolar;

Fase da Inclusão: A partir da década de 1980, 1990 e no século XIX, onde a meta passa a adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos portadores de necessidades especiais.

A Declaração de Salamanca, realizada em 1994, tratava sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Segundo Bueno (1999), a inclusão que era proposta na declaração de Salamanca considerava que, em um passe de mágica, apenas ao inserir em sala o aluno portador de necessidades especiais, os problemas se resolveriam, pois ele estaria em uma

mesma sala de aula com crianças normais, garantindo-lhe a democratização do acesso à educação.

A Educação Especial tem sido de pouca ajuda para o progresso da qualidade e da ampliação de oportunidades de inclusão social do aluno que lhe é encaminhado.

A educação inclusiva só será concreta se avaliar as reais condições que possibilitam uma inclusão gradativa e contínua, sistemática e planejada de alunos portadores de necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino. Sem qualquer apoio ou assistência aos ensinos regulares, pode-se chegar a um fracasso.

Grande parte dos professores de ensino regular não é capacitada para trabalhar com crianças portadoras de deficiência e a maioria dos professores de Educação Especial não seria de grande ajuda para com o desenvolvimento do ensino regular.

Os professores de Educação Especial, ao trabalharem em conjunto com professores do ensino regular, demonstram que as dificuldades do aluno portador de necessidades especiais precisam ser encaradas com mais especificidade, considerando-se, então, que suas dificuldades são sempre superiores às dos demais alunos, caracterizando sempre a diferença entre eles.

É necessário, assim, que os professores sejam capazes de enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi realizada com professores de uma escola da rede municipal de Anápolis em seu ambiente de trabalho no horário de intervalo. Os entrevistados foram do sexo feminino, com idades entre 30 e 40 anos, que atuam na educação básica (1ª a 8ª ano), são

efetivos em seus cargos, com uma experiência de didática de, no mínimo, 10 anos (média de 12,5 anos).

O turno pesquisado foi o vespertino, a participação da pesquisa foi voluntária. Após o esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa e a assinatura do termo livre esclarecido; não houve omissão de nenhum professor. A escola atende à comunidade e possui alguns alunos portadores de necessidades especiais. Todos os entrevistados afirmavam ter experiência de atuação de, no mínimo, 2 anos.

Ao construirmos o questionário, elaboramos três questões que envolveram o tema da pesquisa. A primeira questão foi em relação à participação do professor entrevistado em algum tipo de curso docente na área da educação especial. Apenas um professor respondeu positivamente, os outros dois não participaram de nenhum curso referente à educação especial.

Outra questão foi em relação ao planejamento das aulas, se nele havia alguma metodologia específica para os alunos portadores de necessidades especiais. Todos os professores entrevistados responderam a essa questão positivamente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental (1998, p. 43) afirmam que “o planejamento é organizado de modo que contenha atividades amplas com diferentes níveis de dificuldades e de realização”.

Os professores aplicavam uma metodologia de acordo com as necessidades e capacidade de cada aluno, trabalhando sempre com atividades lúdicas e dentro das limitações que lhes eram proporcionadas. Os PCN's: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental (1998, p. 21) falam que “nas instituições escolares, cujo projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos, a exigir diferenciações nos atos

pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos.”.

A última questão tinha relação à resposta da questão anterior; se esta fosse positiva, o professor deveria descrever resumidamente uma de suas metodologias usadas para os alunos “especiais”. O professor 1 respondeu que a sua metodologia varia de acordo com os alunos e as suas necessidades; ele afirmou que, com o aluno especial que há em sua sala, ele trabalha com blocos pedagógicos, alinhavo, quebra-cabeças com peças grandes, jogo da memória, atividades de colorir que incentivam a coordenação motora e giz de cera.

Os PCN's: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental (1998, p. 42) dizem que “a seleção, a adaptação e a utilização dos recursos materiais, equipamentos e mobiliários realizam-se de modo que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos”. Sendo assim, entendemos que é importante o professor selecionar o material a ser utilizado em sala de aula, levando em consideração as necessidades especiais do seu aluno com algum tipo de deficiência, como também, que esse material favoreça a aprendizagem dos alunos ditos “normais”.

O professor 2 respondeu que trabalha a atividade da turma de acordo com a capacidade do aluno especial, por exemplo: enquanto a turma monta o nome com o alfabeto móvel, ele propõe que o aluno especial encontre a primeira letra do seu nome.

O professor 3 respondeu que, quando é necessário, ele aplica metodologias diferenciadas. Ele afirma que, atualmente, em sua sala, há uma aluna com deficiência visual. O professor diz que em uma aula ministrada por ele, com o objetivo de desenvolver a coordenação motora, enquanto a turma pulava corda, cantando

músicas, a aluna especial pulava apenas “cobrinha” (faziam zigzag com a corda no chão) para que ela pulasse sem se machucar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste trabalho tinham como objetivo verificar como é o cotidiano escolar de crianças portadoras de necessidades especiais, com um foco maior no professor.

Dessa forma, levantaram-se as questões: Como um professor de ensino regular se organiza diante de um aluno portador de necessidades especiais? Como o governo se porta diante dessa dificuldade do professor, oferecendo cursos de capacitação a todos os professores ou apenas propõe um professor de Educação Especial como auxiliar?

Os professores entrevistados disseram fazer um preparo para a aula, buscando novos métodos para a melhor aprendizagem do aluno, sempre levando em consideração o conhecimento prévio desse aluno. Os outros não faziam nenhuma discriminação, pelo contrário, estão sempre a disposição querendo ajudar o máximo possível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC /SEF/SEESP, 1998. 62 p.

BONETI, Lindomar Wessler. Estado e exclusão social hoje. In: ZARTH, Paulo Afonso. **Os caminhos da exclusão social**. Ijuí: Edunijuí, 1998. p. 9-44. (Coleção Ciências Sociais).

BUENO, José Geraldo Silveira: Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores:

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

generalistas ou especialistas? 1999. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf. Acesso em 06/02/2014.

MANTOAN, Maria Tereza E. **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 2009.

MAZZOTTA, M. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1990.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades. São Paulo: Xamã, 2011.

PINHEIRO, Odinéa Quartieri Ferreira e CARVALHO, Erenice Natália Soares de Carvalho. **Educar na diversidade**: a inclusão do aluno no contexto. Ed. Brasília: CETEB, 2007. V. 01. 62p.

SASSAKI, R. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CRIANÇA, MÍDIA E CONSUMO: uma análise da propaganda direcionada ao público infantil e o impacto na sociedade do consumo

Yara Oliveira e Silva

Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT-UEG).

Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG), câmpus Itumbiara.

y-yara-1@hotmail.com

RESUMO: Este texto é a proposta de um projeto de pesquisa aprovado para ser executado ao longo de dois anos. Neste projeto estão envolvidos acadêmicos da UEG, câmpus Itumbiara e colaboradores externos. O objetivo principal da pesquisa é analisar como a mídia influencia o consumo infantil e de que forma os impactos deste consumo tem afetado a renda familiar. Com isso, espera-se delinear o perfil do público infantil consumista assim como compreender a reorganização financeira e familiar que busca atender às exigências impostas pela sociedade do consumo, que se constrói pela cultura da mídia e da propaganda. O projeto de pesquisa se desenvolverá pela abordagem da pesquisa social, conforme concepção de Minayo (2003) estruturada por um estudo de natureza qualitativa de cunho etnográfico (CHIZZOTTI, 2011). Espera-se delinear o perfil do público infantil consumista assim como o impacto deste consumo na organização da renda familiar.

PALAVRAS - CHAVE: Sociedade do consumo. Infância. Mídia. Mediação

INTRODUÇÃO

O poder que a mídia tem exercido sobre a sociedade, especialmente no que se refere ao consumo, encontra protagonistas e um público muito acessível a tudo o que ela veicula, que é o público infantil. A sociedade do consumo que vem se consolidando em meio ao

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

capitalismo e às necessidades impostas pelos diversos veículos midiáticos, encontra nas crianças um perfil propício, já que a linguagem da mídia convence pela sedução, pela criação de novas necessidades. É a sociedade do espetáculo que, como afirma Belloni (2002) convence e induz ao consumo exacerbado utilizando, para isso, da linguagem midiática.

Essa mesma sociedade constitui-se, conforme Bauman (2008), a partir do ele chama de modernidade líquida e está cada vez mais exposta e menos provida dos artefatos que a aniquilaria de tornar-se submissa frente ao avanço e influência que as mídias exercem sobre todos, principalmente, das crianças. A popularização das mídias de massa como a TV, assim como das mídias interativas ampliadas pela *internet*, tem exposto as pessoas a um verdadeiro bombardeio de informações. Propagandas televisivas, a facilidade de compras realizadas em *sites*, oportunidades de crédito pessoal aliados a parcelamentos a longo prazo, a influência de filmes infantis e desenhos animados para a popularização das marcas, dentre outros fatores, provocam as crianças incentivando-as ao consumo acentuado. Esses fatores possuem influência direta na organização da renda familiar e dos provedores que arcam com o consumo infantil.

Em meio a essas provocações, o problema de pesquisa do presente estudo está envolto na seguinte questão: qual é o impacto que o consumo impulsionado pela propaganda direcionada ao público infantil pode causar na organização da renda familiar? Visa-se, a partir desta problemática, compreender e analisar a sociedade do consumo que tem, como protagonista, o público infantil que é manipulado pelo poder da mídia e pela linguagem de sedução que a mesma provoca.

REFERENCIAL TEÓRICO

A obsessão pelos personagens infantis, pelos produtos eletrônicos que entram cada vez mais cedo na vida das crianças, tais como *tablets*, celulares e *videogames*, são algumas confirmações da existência da era dos nativos digitais (PRESNKY, 2001).

Artefatos cada vez mais modernos e com grande semelhança com os que os adultos utilizam desenham um novo contexto cultural, como se a aceitação para fazer parte da sociedade, ou dos seus nichos de convivência, dependessem do que usam, do que possuem, do que aparentam ter. Os penteados, as vestimentas, os produtos eletrônicos que possuem influenciam culturalmente e socialmente nas escolhas e na aceitação dos grupos que são criados por pessoas que se aproximam por compartilharem interesses comuns. Postman (1999) afirma que em meio a esse contexto, a infância encontra-se em declínio além de confirmar a existência de um adulto infantilizado. Essa mesma constatação foi feita por Schmidt (2012). Em seu estudo evidenciou-se que a relação entre consumo e a constituição da identidade infantil busca "sensibilizar os adultos e crianças para o consumo por meio de dois polos distintos de representação da infância: a criança "nostálgica" (remetendo à ideia de dívida com a infância); e a criança adultizada (erotizada, à frente do seu tempo) (SCHMIDT, 2012, p. 1, grifos da autora).

Soma-se a isso a popularização da televisão, tanto dos canais abertos quanto pelas TV a cabo somada ao grande período de tempo em que as crianças assistem a TV. Esses fatores contribuem para o poder da mídia sobre o consumo infantil. Sobre isso, Orozco Gómez (2001) e Martín-Barbero (1991) afirmam que está faltando mediação. Os aparelhos de TV assumem o papel de companheiros das crianças. Os autores afirmam que existe a necessidade de mediação a partir da recepção. Assistir a televisão precisa ser uma

atividade mediada por um adulto, o que, na atual sociedade, nem sempre acontece.

A ausência da mediação a partir da TV expõe as crianças a todos os tipos de veiculação de programas. Especialmente nos canais infantis veiculados na TV a cabo, o intervalo entre as programações é construído basicamente de propagandas comerciais, que visam vender produtos e promover marcas.

Ao estudar sobre a relação da criança com a mídia, Momo (2007, p. 214) assevera que em um contexto no qual a forma de nos tornarmos humanos tem sido radicalmente modificada, no qual as identidades e as subjetividades dos infantis são forjadas em um cenário pós-moderno – do consumo, do espetáculo, das visibilidades, da efemeridade, da mídia, da tecnologia, dentre tantas outras dimensões – pensar em como as crianças vão à escola no início deste século tem sido uma tarefa estimulante, desafiadora e necessária, mas, em certa medida, quase irrealizável.

Para a autora, é na convivência no ambiente escolar que a criança começa a familiarizar com os grupos de interesse, que o consumo provocado pela mídia torna-se mais visível. Seja na capa do caderno, nas mochilas de personagem, dentre outros produtos que rodeiam o universo infantil, o consumo está sempre sendo estimulado. Independente de classe social e de poder aquisitivo dos pais, este universo consumista faz-se cada vez mais presente na vida das pessoas. Neiva (2014), ao estudar sobre os dispositivos móveis na escola, constatou que as crianças e adolescentes, independente do poder aquisitivo da família e da infraestrutura arquitetônica da escola em que estudam, possuem aparelhos celulares de última geração, de preços que, em alguns casos, se assemelham à renda familiar dos pais. A aquisição destes aparelhos é possível devido à facilidade de financiamentos e parcelamentos do crédito facilitado.

MATERIAL E MÉTODO

A fase exploratória da pesquisa se desenvolverá por meio de revisão sistemática. Nesta, serão buscados os estudos e pesquisas que referenciam o tempo e que possam contribuir para elucidar o problema de pesquisa com vista às análises e interpretação dos dados. O projeto de pesquisa se desenvolverá pela abordagem da pesquisa social, conforme concepção de Minayo (2003) estruturada por um estudo de natureza qualitativa de cunho etnográfico (CHIZZOTTI, 2011).

Para a condução da pesquisa social de abordagem qualitativa, conforme anteriormente descrita, serão utilizados os seguintes instrumentos para coleta de dados, quais sejam: a observação participante, entrevistas e grupo focal.

A observação participante acontecerá em duas escolas, sendo uma da rede municipal de ensino e a outra da rede estadual, na cidade de Itumbiara – GO. Em cada escola será observada uma sala de aula. Na rede municipal observará uma turma de alfabetização com crianças de faixa etária de 4 a 5 anos. Na escola da rede estadual será observada uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental com crianças entre 10 a 12 anos de idade.

Na imersão no campo de pesquisa, oportunamente, serão feitas entrevistas tanto com os alunos participantes da pesquisa quanto seus pais ou responsáveis. Aos alunos serão feitas entrevistas semiestruturadas dialogando a respeito do objeto de pesquisa que compõe o *corpus* deste estudo. Com os pais e responsáveis há a pretensão de entrevistas semiestruturadas. Para isso, será feito um agendamento de visitas às residências dos entrevistados.

A última fase da coleta é a realização de um grupo focal: definição de pequenos grupos para roda de conversa e diálogo com crianças

para discutir o consumo infantil. Objetiva-se acompanhar e registrar o comportamento infantil frente a propagandas midiáticas que induzem ao consumo.

A análise dos dados será feita pela técnica de análise de conteúdo a partir da contribuição de Franco (2005). Uma das principais razões para se realizar a análise de conteúdo está na possibilidade de produzir inferências. Segundo Franco (2005, p. 26), “é ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor”.

RESULTADOS ESPERADOS

O tema proposto nesta pesquisa reflete uma problemática atual na sociedade em que vivemos. Na perspectiva de uma pesquisa social, a contribuição científica será mensurada a partir dos resultados obtidos que intencionam apresentar um perfil do público infantil consumidor que se encanta com o poder da propaganda direcionada a ele. Neste perfil, o impacto do consumo é analisado em vias de mão dupla: por um lado o desejo de compra da criança impulsionado pela propaganda e, por outro lado, o impacto que o consumo infantil provoca na organização da renda familiar.

Frente a isso, outro perfil será apresentado: o da família e sua reorganização da renda que lhe permite o atendimento dos desejos de compra da criança. Com isso, num projeto que envolverá alunos do curso de Ciências Econômicas do câmpus Itumbiara, objetiva-se um duplo retorno. Aos alunos, uma oportunidade de pesquisa e de formação acadêmica em que os participantes poderão apresentar propostas de reorganização da renda familiar, orientar sobre as melhores formas de parcelamentos, créditos, compra com menores taxas de juros e ainda orientar sobre os riscos do endividamento a curto, médio ou longo prazo. À sociedade, o retorno virá em forma

de orientação, de pesquisa que se reverte em serviço de cunho social e de prestação de serviços munidos de orientações, reflexões e sugestões alinhados à teoria econômica.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo*. A transformação das pessoas em mercadorias. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BELLONI, Maria Luiza Educação a distância mais aprendizagem aberta. In: _____(org). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonia*. México: Gustavo Gili, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOMO, Mariangela. *Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola*. 2007. 366 p. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2007.

NEIVA, Livia. *Entre a apropriação e a proibição: trânsito dos dispositivos móveis em escolas públicas*. 2014. Anápolis: MIELT/UEG. 145 páginas. Dissertação.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. *Television, Audiencias y Educacion*. Colômbia: Norma Grupo Editorial, 2001

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. *NCB University Press*, Vol. 9 No. 5, Out. 2001. Disponível em <<http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/fetch/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>>. Acesso em 05 fev. 2015.

SCHMIDT, Saraí. Mídia e consumo infantil: um desafio da comunicação e educação. In: *IX Anped - Sul*. 2012. *Anais...* Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2318/901>. Acesso em fev. 2015.

DENSIDADE TÉCNICA E A ESPECIALIZAÇÃO REGIONAL PRODUTIVA NA EXTRAÇÃO MINERAL NO BRASIL

Hamilton Matos Cardoso Júnior, Divina Aparecida Leonel Lunas

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás e mestrando em Ciências Sociais e Humanidade pelo Programa de Mestrado em TerritórioS e Expressões Culturais no Cerrado – TECCER – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO).

hjuniorgo@hotmail.com

Doutora em Desenvolvimento Econômico pela Unicamp – Professora do Mestrado Interdisciplinar Territórios e Expressões Culturais no Cerrado – Câmpus de Ciências Socio-Econômicas e Humanas - Universidade Estadual de Goiás

divina.lunas@ueg.br

RESUMO: As análises espaciais produzidas nos últimos anos nos despacham a uma reflexão que não considera apenas a dimensão de objetos existentes e fixados em um determinado território, mas procuram atrelar a esses conceitos reflexões que resultam da compreensão das relações sociais e produtivas. Nesse sentido, o uso do conceito da densidade técnica nos dá a capacidade explicativa de englobar os objetos e as dinâmicas produtivas com suas resultantes transformações nas relações sociais e de produção. Atualmente, o setor da extração mineral ampara-se na ciência e na tecnologia para maximizar a extração de recursos minerais, alterando significativamente as relações de trabalho. Por meio da territorialização da densidade técnica, diversas regiões se especializaram na extração mineral no Brasil. Dessa forma, a territorialização das técnicas produtivas do setor mineral, causam transformações significativas nas dinâmicas produtivas regionais, decorrentes da especialização produtiva da extração de recursos minerais. Tal fato ocorre, pois essa especialização regional produtiva, impulsionada e alicerçada na racionalidade técnica,

aprofunda os processos de homogeneização das relações produtivas, condicionando o território (a região) à lógica produtiva de acumulação capitalista. Portanto, podemos afirmar que setor baseia-se no modo de exploração industrial e em conhecimentos científicos e mercadológicos. Este trabalho resulta de uma pesquisa de dissertação em andamento na Universidade Estadual de Goiás, ligada ao Programa de Mestrado em Território e Expressões Culturais no Cerrado – TECCER. Nosso objetivo aqui é realizar uma discussão teórica e conceitual a respeito do uso da técnica e da ciência na consolidação e expansão da grande indústria da extração mineral no Brasil. Nesse sentido, procedeu-se à realização de pesquisa teórica sobre os conceitos aqui utilizados.

PALAVRAS - CHAVE: Densidade Técnica. Especialização Regional Produtiva. Mineração.

INTRODUÇÃO

A atividade extrativa de recursos minerais possui forte ligação com a história da formação sócioespacial e econômica do Brasil. Os primeiros achados significativos de depósitos de recursos minerais (ouro) datam do final do século XVII, no atual estado de Minas Gerais. Nas duas primeiras décadas do século XVIII os achados expandem-se para os atuais territórios de Mato Grosso e Goiás.

Após o fim do chamado ciclo aurífero – última década do século XVII até meados do século XVIII – a extração mineral perdeu importância no cenário econômico do país, ressurgindo, de forma significativa, em meados do século XX. Atualmente, a extração mineral no Brasil insere-se no modo de produção capitalista industrial. A inovação tecnológica e a ciência são elementos que contribuem para a expansão e maximização da produção do setor, produzindo especializações regionais produtivas e transformações nas relações de trabalho.

Neste trabalho realizar-se-á uma discussão teórica e conceitual a respeito do setor mineral no Brasil, utilizando para isso conceitos como: ciência; técnica; rigidez locacional e especialização regional produtiva. O trabalho se justifica pela necessidade em compreender, de forma teórica e conceitual, a importância da ciência e da técnica para a ampliação da extração mineral no Brasil e como a tecnificação das relações de trabalho acabam por atingir outros setores da sociedade.

MATERIAL E MÉTODO

Do ponto de vista da abordagem da problemática aqui proposta, buscar-se-á a realização de uma pesquisa qualitativa, considerando que há uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser traduzida apenas em dados. Do ponto de vista dos objetivos aqui elencados, a pesquisa será desenvolvida de forma exploratória, envolvendo o levantamento bibliográfico dos conceitos a serem utilizados, relacionando-os à temática da mineração no Brasil. Portanto, procedeu-se à pesquisa bibliográfica e teórica a autores como: Karl Marx, Louis Althusser, Jacques Ellul, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, Ricardo Castillo, María Mônica Arroyo e Milton Santos.

RESULTADOS

Segundo Ellul (1968), a técnica é um meio para se chegar a determinado fim. Ela passa por um processo de racionalização e de ampliação de seus domínios. A partir do momento que a técnica deixa de comandar apenas as relações de produção e passa a impor sua racionalidade sobre outras esferas da sociedade, ocorre sua expansão para além dos setores produtivos, alcançando a organização e o controle social.

Nesse sentido, o autor acrescenta que: “O fenômeno técnico, englobando as diferentes técnicas, forma um todo. Essa unicidade da técnica já se torna visível quando verificamos, com evidência, que o fenômeno técnico apresenta sempre e essencialmente os mesmos caracteres” (ELLUL, 1968, p. 98). Este fenômeno também é considerado como único, pois destrói as técnicas consideradas tradicionais e uniformiza as civilizações, a cultura e até mesmo das relações humanas.

Na esteira desse raciocínio, podemos acrescentar como as atuais técnicas de extração mineral, consideradas modernas, proporcionam a ampliação e intensificação da extração de recursos minerais. Se durante o período colonial as técnicas existentes (técnicas de extração tradicionais) proporcionavam apenas a exploração de forma superficial do solo, as atuais técnicas da grande indústria da extração mineral, impulsionadas pela inovação tecnológica, viabilizam a extração de recursos minerais de forma cada vez mais profunda no solo. Segundo Ellul (1968), o avanço da técnica ainda retira a autonomia do indivíduo frente a suas relações de trabalho, produtivas e sociais.

Marcuse (1998) concorda com Ellul (1968) ao apontar que a técnica expande-se para outras esferas da vida, além da produtiva, e que o indivíduo perde a autonomia frente ao avanço tecnológico. Para ele, a técnica é apenas uma parte da tecnologia. Acrescenta ainda que a técnica está ligada a uma determinada formação histórica e a determinado processo produtivo. A tecnologia não é neutra, apontando que: “[...] a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração das técnicas” (MARCUSE, 1973, p. 19).

Marcuse (1998) ainda afirma que o medidor da eficácia da tecnologia, no sistema capitalista, está relacionado à obtenção do

lucro. Nesse sentido, o poder tecnológico tende a concentração do poder econômico, ao monopólio e à padronização, esta última que extrapola os produtos, os processos produtivos alcançando os modos de vida.

Para entendermos a concentração da técnica em determinadas regiões, no setor mineral, faz-se necessário o entendimento do conceito de rigidez locacional. Diferentemente de outras atividades econômicas, um campo de extração mineral só pode ser instalado em determinada área onde haja ocorrência de minério passível de exploração, independente da mão de obra ou do mercado consumidor. Os depósitos de minérios não são criações do homem, mas da natureza formados de acordo com o tempo geológico. Por isso a indústria mineral não possui a livre escolha do local onde se instalar, seguindo os mandos das ocorrências minerais no território dos países. A isso damos o nome de rigidez locacional:

[...] uma conjugação de fatores físicos, químicos e geológicos que permitiu seu acúmulo em tal quantidade teor que podem ser economicamente extraídos. Essa localização exclusiva e privilegiada dos bens minerais em alguns locais da crosta terrestre é chamada de rigidez locacional. (SCLiar, 1996, p. 35).

Assim, algumas regiões/países serão mais beneficiados com relação à presença de minérios. No entanto, como aponta Altvater (1995), a presença ou não de minérios em determinado país não determinará sua independência das grandes corporações do setor. A dependência está, como aponta o autor, relacionada ao grau de desenvolvimento tecnológico de cada país. Um país com altas ocorrências minerais pode não possuir o desenvolvimento tecnológico necessário para a exploração de seus minérios. Assim, as grandes empresas mineradoras detentoras do poder tecnológico

direcionam-se à concentração do poder econômico, ao monopólio e à padronização do setor.

Ainda segundo reflexões de Marcuse (1998), até mesmo o trabalho intelectual acaba englobado pela tecnificação. A ciência acaba se tornando fundamental na busca pelo aumento da produtividade econômica. A racionalidade científica passa a ter como caráter instrumentalizar a tecnologia. Dessa forma, a ciência a serviço da técnica tem proporcionado uma dominação cada vez maior da natureza e, através disso, a uma dominação do homem pelo homem. “Hoje, a dominação se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, mas *como* tecnologia, e esta garante a grande legitimação do crescente poder político que absorve todas as esferas da cultura” (MARCUSE, 1973, p. 154).

Habermas (1968), em suas análises dos trabalhos de Marcuse, tece suas concordâncias quanto ao autor, afirmando que a tecnologia se tornou o grande veículo de espoliação. Em seu processo de privação, as finalidades e interesses de dominação são impostos concomitantemente ao processo de tecnificação e construção do aparelho técnico. Nessa esteira, o autor ainda acrescenta que o capitalismo organiza a inovação tecnológica, elemento que se torna fundamental para o crescimento econômico. Dessa forma, a ciência, estando associada à evolução técnica desde o final do século XIX, se transforma em primeira forma produtiva.

Harvey (2005), baseado em Marx, salienta que a relação entre o avanço técnico e, conseqüentemente, aumento da produtividade, configuram uma nova divisão do trabalho e novas formas de expansão geográfica do capital. Marx (1988) afirma que uma das características do sistema capitalista é a “ocupação simultânea de um número relativamente grande de assalariados no mesmo processo de trabalho [...]” (MARX, 1988, p. 252).

Nesse sentido, ao analisarmos o setor da extração mineral, podemos ressaltar que o garimpeiro acaba expropriado do livre exercício da atividade e torna-se força de trabalho na grande indústria da extração mineral, submetendo-se às leis como trabalhador assalariado. Tal fato ocorre, pois, como aponta Marx (1988), a condição de dependência do trabalhador ao capital é de importância para a garantia e perpetuação do sistema.

Segundo Marcuse (1998):

[...] o processo da máquina impõe aos homens os padrões do comportamento mecânico e as normas de eficiência competitiva são tanto mais impostas de fora quanto menos independente se torna o concorrente individual. [...] A questão é que, atualmente, o aparato ao qual o indivíduo deve ajustar-se e adaptar-se é tão racional que o protesto e a libertação individual parecem, além de inúteis, absolutamente irracionais. (MARCUSE, 1998, p. 82)

Como podemos observar o crescimento da mecanização, no âmbito do trabalho, acaba modificando as formas como os trabalhos são exercidos. O esforço físico perde cada vez mais sua importância, e entra em cena a necessidade de maior qualificação técnica do trabalhador. No setor mineral, por exemplo, cresce cada vez mais a necessidade de contratação de profissionais da geologia, geociência, engenharia, mecânica, bem como executivos e trabalhadores especializados em operar máquinas.

Contudo, embora o caráter do trabalho tenha se alterado com a presença da tecnificação das relações de trabalho, a condição de exploração continua. Ao trabalhador é acrescida a exaustão pela ampliação da celeridade do trabalho e por seu isolamento imposto pelas novas relações de produção. Dessa forma, a deficiência de autonomia do trabalhador ligada à corporificação singular homem-

técnica (material e imaterial) acaba condicionando o modo de vida do homem, como nos evidencia Marcuse (1998).

Podemos concluir, portanto, que o caráter do trabalho não se modifica com a inserção da inovação tecnológica, pois o trabalhador permanece como ferramenta do sistema, como capital humano, sem liberdade e sem autonomia. É nesse sentido que o garimpeiro acaba expropriado de sua liberdade, de sua técnica e de suas relações de produção.

Deve-se entender que essas transformações nas relações de trabalho impõem novos ritmos, sejam no tempo de realização do trabalho ou no tempo de produção, o que resulta na dissolução de relações de produção pré-capitalistas: no caso, o garimpo. Destacamos que as transformações técnicas, a inovação tecnológica, são produtos da dinâmica de acumulação do capital, que determina as pesquisas e as inovações que se tornaram rentáveis.

As formas de mecanização e automação nos processos de extração mineral se territorializam em densidades técnicas distintas em determinados espaços. A densidade de suas territorializações evidencia o estado das transformações socioespaciais ocorridas de forma imperiosa, revelando o modelo produtivo mercadológico da extração dos recursos minerais. Entretanto, vale ressaltar que a territorialização dessas técnicas no processo de extração mineral está condicionada à rigidez locacional, conceito desenvolvido anteriormente.

Nesse sentido, o atual setor da extração mineral insere-se na “exploração mineral científica e globalizada”, baseado no crescimento do uso de máquinas e equipamentos destinados a diversos fins, como: perfuração ou sondagem para a extração de minérios; esmagar e cortar rochas; esmagar e moer substâncias

minerais sólidas; selecionar, peneirar e lavar substâncias minerais, além dos elevadores e transportadores subterrâneos.

A presença da automação e do uso de máquinas na extração mineral cria uma cadeia de fornecedores que se inicia com empresas especializadas em produzir máquinas e equipamentos para a extração mineral; empresas destinadas ao serviço de instalação e montagem dos equipamentos e máquinas; bem como empresas destinadas à sondagem e prospecção mineral e empresas que terceirizam trabalhadores qualificados para os campos de extração das grandes indústrias do setor.

Volumosos recursos são investidos anualmente na pesquisa mineral no Brasil, cujo discurso ampara-se em que o setor contribui para a manutenção das divisas nacionais, em que as *commodities* minerais são uma importante fonte para a manutenção da balança comercial nacional.

Todavia, a densidade de suas territorializações e, conseqüentemente, a especialização regional do setor mineral, reivindica para si uma garantia necessária: a fluidez de seu capital, tendo em vista que são volumosos os investimentos destinados à implantação de campos de extração mineral. Segundo Arroyo (2001) a fluidez é entendida como a capacidade dos agentes econômicos hegemônicos, no caso as grandes indústrias da extração mineral, e o Estado dotarem seus territórios de objetos técnicos que permitam a aceleração crescente dos fluxos, seja de capital, informação, mercadorias e matérias primas.

Milton Santos (2006) afirma que:

Uma das características do mundo atual é a emergência da fluidez para a circulação de ideias, mensagens, produtos ou dinheiro, interessando aos atores hegemônicos. A fluidez contemporânea é

baseada nas redes técnicas, que são um dos suportes da competitividade. Dai a busca voraz de ainda mais fluidez, levando a procura de novas técnicas ainda mais eficazes. A fluidez é, ao mesmo tempo, uma causa, uma condição e um resultado. (SANTOS, 2006, p. 185)

Dessa forma, levando em consideração circulação como uma etapa imprescindível da produção, o território é aparelhado por equipamentos técnicos em busca da substituição da viscosidade do território por sua fluidez, já que o “produto está realmente acabado quando está no mercado” (MARX apud HARVEY, 2005). Nesse sentido, este processo demanda investimentos em objetos que permitem a realização dos fluxos, como aponta Arroyo (2001).

Portanto, as políticas públicas e privadas passam a incorporar, então, a necessidade de novas densidades técnicas e normativas (SILVEIRA, 2004) para promover a criação de novas possibilidades de incorporação do território pelo capital. É a técnica considerada moderna no processo de produção e os objetos técnicos que garantam os fluxos – mercadorias, informações, matérias primas, etc – que resultam na densidade técnica e especialização regional produtiva do setor.

Consequentemente, tanto o governo quanto os atores hegemônicos do setor mineral dotam o território, a região especializada, de aparelhos que contribuam para facilitar a comunicação, ampliando-se as redes telefônicas com a instalação de novas antenas de transmissão telefônica, bem como a ampliação dos sinais de internet e das redes de condução elétrica; melhoras significativas das estradas vicinais, principalmente as que dão acesso aos campos de extração, sem falar na continuada manutenção das rodovias estaduais, e federais de regiões mineradoras e a construção de

pequenas e médias pistas de pouso, ampliação da rede ferroviária e de portos que servem, principalmente, à indústria da mineração.

A consequente abertura do setor ao capital internacional, bem como as ações estatais para sua expansão e modernização e a territorialização da densidade técnica, contribuiu para que grandes reservas minerais passassem a ser exploradas e que, conseqüentemente, surgissem diversas regiões especializadas na extração mineral no Brasil.

Atualmente, as principais regiões especializadas na produção de minérios no Brasil são: Serra do Carajás (PA), especializada na extração, principalmente, de ferro, ouro, bauxita e níquel; Vale dos Trombetas (PA), especializado na extração de bauxita; Quadrilátero Ferrífero (MG), especializado na extração de ferro, ouro e manganês; Maciço do Urucun (MS), região especializada na extração de ferro e manganês; Complexo Mineral Catalão/Ouvidor (GO), especializado na extração de nióbio e fosfato e Vale do Rio Crixás (GO), especializado na extração de ouro, cobre e prata.

Segundo Castillo e Frederico (2010), em uma discursão a respeito da especialização agrícola do território, afirmam que regiões especializadas se caracterizam por uma especialização produtiva comandada por lógicas externas de qualidade e de custos, capaz de atrair investimentos do setor público e do setor privado, inserindo-se no mercado globalizado, direcionando-se para as demandas externas de produção. Segundo Castillo (2007):

A especialização regional produtiva, isto é, a reunião de fatores produtivos e de condições particulares (serviços, armazenamento, terminais, comércio, centros de pesquisa e informação) numa determinada porção do território gera condições para o aumento da produção e da produtividade, elevando, portanto, a competitividade

de alguns lugares e regiões para um determinado tipo de produção (CASTILLO, 2007, p. 37).

As regiões especializadas em extração mineral, em sua maioria, também seguem essa lógica. A maior parte da produção dos dois principais minérios explorados no Brasil, o minério de ferro e o ouro, tem como destino o mercado internacional. Cerca de 84% e 67% de toda a extração desses minérios, respectivamente, em 2012, foi comercializada com o mercado internacional (IBRAM, 2012).

Como nos aponta Castillo (2007), as especializações regionais, no caso da produção de *commodities*, vêm acompanhadas pela vulnerabilidade territorial, pois os preços de sua comercialização são regulados por mercados imprevisíveis e incontrolláveis. Arroyo (2006) ainda nos acrescenta que essas vulnerabilidades aumentam à medida que os grandes grupos industriais alteram suas estratégias de investimentos, ao “financeirizar” suas reservas de capital, tornando as regiões ainda mais sujeitas às flutuações e instabilidades do mercado internacional.

Dessa forma, grande parte das regiões especializadas na extração mineral se tornam dependentes dos campos de extração. O Estado, principalmente na esfera municipal, acaba por privilegiar as *commodities* minerais extraídas em seu territórios em detrimento de outras atividades econômicas para o mercado local e regional. Por tanto, os municípios, bem como as regiões, se veem dependentes economicamente dos campos de extração.

Assim, grandes grupos industriais acabam oligopolizando o setor. No ano de 2009 as dez principais empresas concentravam 63,65% de toda a produção do país (DNPM, 2010). A oligopolização resulta no uso cooperativo do território, como nos mostra Vencovsky (2011)

ao apontar que as ferrovias de maior desempenho do Brasil são monopolizadas por grandes indústrias da extração mineral.

Dessa forma, a densidade técnica passa a ser usada em favor exclusivo do setor produtivo dominante, no caso, o setor mineral. As empresas passam a possuir privilégios sobre o uso dos bens públicos, solicitam a ampliação das infraestruturas e vinculam a economia local e regional a seus sistemas produtivos. As densidades técnicas, nesse caso, estão direcionadas para apenas alguns agentes e regiões competitivas e especializadas produtivamente.

CONCLUSÃO

Iniciemos nossas considerações apontando que a grande indústria da extração mineral da atualidade ampara-se na ciência e na técnica. Esta última, ampliada pelas inovações tecnológicas, provoca alterações nas relações de trabalho, não alterando, porém, sua condição: a de exploração. O avanço da técnica considerada moderna impõe a sua racionalidade, extinguindo as técnicas consideradas tradicionais: as técnicas utilizadas no garimpo, por exemplo.

Nesse processo, a ciência passa a ocupar a posição de importância na busca do aumento da produtividade econômica. A racionalidade científica passa a ter como caráter instrumentalizar a tecnologia. As transformações nas relações de trabalho impõem novos ritmos, sejam no tempo de realização do trabalho ou no tempo de produção, o que resulta na dissolução de relações de produção pré-capitalistas: o garimpo.

A mecanização e automação, protagonizadas pelo avanço tecnológico, bem como as infraestruturas que garantem os fluxos dos agentes hegemônicos do capital minerador, se territorializam em densidades técnicas distintas em determinados espaços. Essa

densidade resulta na especialização regional produtiva do setor mineral, evidenciando as transformações socioespaciais ocorridas de forma imperiosa, o modelo produtivo mercadológico e tecnificado do setor mineral.

Dessa forma podemos afirmar que, atualmente, a produção mineral brasileira é alicerçada em conhecimentos científicos, técnicos e mercadológicos. A estrutura produtiva é sólida, lucrativa e está apoiada no modo de produção industrial através da densidade técnica (inovações tecnológicas e aparelhos que garantam os fluxos) que resultam na especialização regional produtiva.

O comércio dos minérios está atrelado aos preços definidos internacionalmente, ficando essas *commodities* sujeitas às variações em suas cotações. O setor tem desempenhado cada vez mais papel de importância na economia nacional, sendo importante fonte de divisas para o país, constituindo-se esse o principal discurso que legitima sua modernização e ampliação em muito subsidiada pelo Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTVATER, Elmar. **O preço da riqueza**. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.

ARROYO, Maria Mônica. **Território Nacional e Mercado Externo: uma leitura do Brasil na virada do século XX**. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP, 2001.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Mineração (IBRAM). **Informações e Análises da Economia Mineral Brasileira**. 7ª edição. Brasília – DF, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DAS MINAS E ENERGIA. Departamento Nacional da Produção Mineral (DNPM). **Anuário Mineral Brasileiro 2010**. Brasília: DNPM, 2010.

CASTILLO, Ricardo. **Agronegócio e Logística em Áreas de Cerrado**: expressão da agricultura científica globalizada. Revista da ANPEGE. v. 3, 2007, p. 33-43.

CASTILLO, Ricardo; FREDERICO, Samuel. **Dinâmica regional e globalização**: Espaços competitivos agrícolas no território brasileiro. Mercator. v. 9, número 18, jan./abr. 2010, p. 17-26.

ELLUL, Jacques. **A Técnica e o Desafio do Século**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

HABERMAS, Jurgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1968.

HARVEY, David. **A Produção Capitalista do Espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. São Paulo: EDUNESP, 1998.

MARX, Karl. **O Capital**. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

SANTOS, Milton. **A Natureza da espeço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4ª edição, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SCLIAR, Claudio. **Geopolítica das minas do Brasil**: a importância da mineração para a sociedade. Rio de Janeiro: Revan, 1996.

SILVEIRA, María Laura. **Escala geográfica**: da ação ao império? Terra Livre: Goiânia, v. 2, n. 23, p. 87-96, 2004.

VENKOVSKY, Vitor Pires. **Forrovia e Logística do Agronegócio Globalizado**: avaliação das políticas públicas e privadas do sistema ferroviário brasileiro. 2011. 172 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências da UNICAMP, Universidade de Campinas. Campinas – SP, 2011.

DIOS, AYUDA ET SANCT YAGUE: SÃO TIAGO MATAMOROS NA HISPANIA MEDIEVAL

Cristiane Sousa Santos¹

Renata Cristina de Sousa Nascimento²

1- Graduanda do 4º ano de História pela Universidade Estadual de Goiás. Bolsista do subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UEG). E-mail: lyrasley@gmail.com

2- Coordenadora do Projeto de Pesquisa, Narrativas e Literatura de Viagens na Idade Média. Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Universidade Federal de Goiás, da Universidade Estadual de Goiás e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Mestrado em História). E-mail: renatacristinanasc@gmail.com

RESUMO: O mito jacobeu movimentou o Ocidente medieval. Sedentos por alcançar uma graça, uma indulgência ou em clamor por sua salvação, peregrinos de todos os redutos do Ocidente cristão se direcionaram ao Caminho de Santiago com o intuito de reverenciar e tocar as relíquias do Apóstolo Tiago, o Maior. Entretanto, para o olhar do contemporâneo aceitar que um discípulo de Jesus tenha evangelizado e sido sepultado em local tão distante da Palestina, suscita certa desconfiança. No entanto, os peregrinos das mais diversas camadas sociais empreenderam a peregrinação de forma entusiástica e no século XII a peregrinação a Santiago de Compostela era o destino favorito dos cristãos. A providencial descoberta do sepulcro de S. Tiago foi substancialmente importante para os cristãos da Península Ibérica, seja do ponto de vista, político, econômico ou cultural. Empreendendo uma luta territorial e religiosa contra os muçulmanos de *Al Andalus* – a Península Ibérica foi tomada pelos muçulmanos no século VIII - que os cristãos da Península Ibérica transformaram a imagem de seu santo patrono, São Tiago. Em princípios do culto jacobeu no pequeno reino das Astúrias, Tiago é representado através da iconografia e das narrativas, ora como pescador, ora como peregrino. Contudo, essa imagem se

transformou na do cavaleiro *matamoros*, o Santo que guiava seus devotos na luta contra os infiéis pela Reconquista. Nesta comunicação visamos analisar a importância que o Culto a São Tiago, através das narrativas contidas no *Liber Sancti Jacobi*, representou para a legitimação dos reinos da Hispania e a afirmação da tradição cristã frente aos mouros que ocuparam a região.

PALAVRAS-CHAVE: Poder, Representação, Peregrinação, Mouros

INTRODUÇÃO

Estamos com Nietzsche quando em sua obra *A Genealogia da Moral* sintetizou seu método de conceber a História:

[...] as causas reais das origens de uma coisa e os subsequentes usos dela, a maneira como ela se incorpora num sistema de finalidades, são mundos separados; que tudo o que existe, não importa qual a sua origem, é periodicamente reinterpretado pelos que estão no poder em função de novas interpretações; que todos os processos no mundo orgânico são processos de superação e dominação, e que, por sua vez, toda superação e dominação significam reinterpretação, recomposição, no curso da qual o significado e o subjetivo mais antigo forçosamente se obscurecem ou se perdem. (NIETZSCHE, 1910, p. 209 *apud*, WHITE, 2008, p. 371).

Afinal não são os tais direcionamentos de interpretação e reinterpretação os paradigmas que regem a recente historiografia? Sobretudo, após a reviravolta empreendida pelos *Annales* franceses, quando nos mostraram que qualquer problema pode ser abordado historicamente e que as fontes têm em si várias faces e vozes do passado. Motivados por essa convicção, voltamos a nossa atenção para um importante documento-monumento do século XII, o *Liber Sancti Jacobi*. O livro também passou a ser conhecido como *Códice Calixtino* e é uma compilação de narrativas que tratam sobre e

reverenciam São Tiago, o Maior. O culto a São Tiago motivou um fenômeno peregrinatório sem precedentes no Ocidente Medieval, constituindo-se no terceiro maior centro de peregrinação cristã.

Em nossa discussão iremos inicialmente tratar sobre a peregrinação a Santiago Compostela. Na segunda parte, o nosso tema é sobre as origens do mito jacobeu, através do Liber Sancti Jacobi. E finalmente, na última etapa desta discussão, voltamos a nossa atenção em relação a representação de Tiago, meditando sobre a atuação do Santo para a legitimação da Reconquista e dos reinos cristãos da Península Ibérica.

A PEREGRINAÇÃO DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Terceira maior peregrinação da Cristandade ao lado de Roma e Jerusalém, a peregrinação à Santiago de Compostela e o culto as relíquias de São Tiago provavelmente se iniciou no século IX, entre 820-830 quando o sepulcro foi descoberto próximo ao Mar Britânico pelo Bispo Teodomiro da diocese de *Iria Flavia*²⁴, a mais ocidental e periférica do então reino das Astúrias. Era o reinado de Alfonso II, o Casto (791-842) que enfrentava continuamente a pressão militar por parte de *Al Andalus* que representava uma constante ameaça de invasão aos pequenos burgos do Norte da Península.

²⁴ Iria Flávia é a atual Padrón, situada a 20 km de Santiago de Compostela. Conta a tradição que a barca em que veio o corpo de São Tiago, ao chegar ao cais de Iria foi atracada a uma coluna ou *padrón* de pedra que deu nome à vila. O lugar conservou o nome e, com a subsequente edificação da igreja paroquial, conservaria o padrão sob o altar-mor. Trata-se de uma pedra com a epígrafe romana, possivelmente uma dedicatória a Netuno. A pedra sobre a qual o corpo do Apóstolo fora colocado por seus discípulos ao desembarcarem, teria sido lançada ao mar por proteção, para não ser desfeita pelos peregrinos desejosos de terem dela um fragmento, uma relíquia. (MALEVAL, 2005, p. 55)

Com a descoberta do sepulcro do Apóstolo, que teria predicado e evangelizado a *Hispania*. Alfonso II e o Reino das Astúrias, conseguiram um valioso instrumento político-religioso, que iniciaria uma corrente peregrinatória para o santuário jacobeu formando a rota de peregrinação mais característica da espiritualidade e da cultura da Europa Medieval.

Alfonso II não seria o único a se utilizar do mito jacobeu, seja para angariar apoio dos reinos cristãos na luta contra o Islão ou mesmo na concepção de unificação dos reinos da *Hispania* Medieval. Com o advento da peregrinação e o crescimento econômico, cultural e político de Compostela os interesses em torno do mito jacobeu intensificaram até o seu apogeu no século XII. Personagens como: *“Alfonso III, Alfonso X e o Bispo de Santiago de Compostela no século XII se utilizaram do mito jacobeu e do caminho de Santiago para justificar as ações dos cristãos contra os muçulmanos e fomentar a união entre os cristãos comandados pelo monarca em torno de um mesmo objetivo”*. (VIDOTTE e RUI, 2011, p.154)

Dessa forma, entendemos que a peregrinação jacobea e o sepulcro de São Tiago, foram poderosos instrumentos utilizados nas relações de poder da Península Ibérica. E mais, que tais relações entre os elementos religiosos e seculares, possibilitaram a estruturação dos reinos da *Hispania* medieval frente aos mouros de *Al Andalus* e sua legitimação enquanto território cristão. Porém, se faz necessário situar quais são as origens do culto a São Tiago na Hispania e seus desdobramentos, até o apogeu da peregrinação e da basílica de Santiago de Compostela enquanto *locus* da Cristandade Ocidental.

O MITO JACOBEU: ORIGENS E A DESCOBERTA DO SEPULCRO NO SÉCULO IX

Tiago Maior era um dos mais diletos discípulos de Jesus. Ao lado do irmão João Evangelista foi chamado por Jesus de irmãos Boanerges

– ‘Filhos do Trovão’ – devido a força da pregação de ambos que “ressoava” poderosa como o som de um trovão até os confins do Ocidente. A tradição conta que, após a partilha do mundo entre os apóstolos depois da Paixão e Ressurreição de Cristo, Tiago teria partido para os limites do Ocidente onde com muita dificuldade fez alguns discípulos e predicou entre os anos de 33 e 42 quando teria voltado a Jerusalém. Esses “confinos do mundo”, ao que acreditam se encontrariam na *Hispania* à qual o próprio Paulo, entre os anos de 63 e 67 visitaria. Segundo uma citação dos ATOS dos Apóstolos (12, 1-4), ao voltar à Jerusalém Tiago teria sido preso e condenado por Herodes Agripa I, rei da Judéia, tornando-se o primeiro apóstolo a sofrer o martírio.

Depois da Paixão de Nosso Salvador e do gloriosíssimo triunfo da sua Ressurreição; logo após a sua admirável Ascensão, quando subiu ao trono de seu Pai e do Espírito Paráclito; em seguida à efusão das línguas de fogo sobre os apóstolos, os discípulos que Ele havia escolhido, iluminados com os raios da sabedoria e inspirados pela graça celestial, divulgaram através da sua prédica o nome de Cristo por todas as partes, povos e nações do mundo. E dentre esses insignes eleitos destacou-se Tiago, o santo admirável de virtude, o bem-aventurado por sua vida, o maravilhoso por sua virtude, o esclarecido por seu engenho, o brilhante por sua oratória, cujo irmão João é conhecido como evangelista e apóstolo. A ele, em verdade, foi concedido por obra divina tanta graça, que inclusive o mesmo Senhor da glória inestimável transfigurou-se em incomparável claridade sobre o monte Tabor ante sua vista, e em presença também de Pedro e João, verídicos testemunhos. Ele, enquanto os demais foram a outras partes do mundo, levado às costas de Espanha por vontade Deus, pregando ensinou a divina

palavra às gentes que ali viviam e tinham por pátria essa região²⁵.
(LIBER SANCTI JACOBI III, CAP I)²⁶

Após a execução de São Tiago, seus discípulos teriam se apossado de seus restos mortais e os transportados de volta à *Hispania*, já que segundo a tradição, os apóstolos deveriam ser sepultados nos locais em que predicaram. Na sequência dos eventos o Liber Sancti Jacobi descreve que, uma noite após o martírio do Apóstolo, seus discípulos se apossaram do corpo do santo Apóstolo, colocaram-no em um barco, que milagrosamente navegou durante seis dias até chegar ao noroeste da Península Ibérica. Ao aportarem, o corpo de Tiago teria se elevado cercado de luzes, e se dirigido para o lugar onde deveria ser sepultado. No local indicado pela revelação divina para se enterrar o corpo do Apóstolo, os discípulos de Tiago encontram uma viúva chamada Lupa, dona do local onde a mesma cultuava um ídolo. Os discípulos pedem então a viúva o local de seu

²⁵ “Post Salvatoris nostri passionem, eiusdemque gloriasissimum resurrectionis tropheum mirabilemque ascensionem, que paternum usque scandit ad solium, necnon et Paracliti pneumatis flammivomam super apostolos effusionem, sapientie radio irradiati ac celesti gratia illustrati passim gentibus nationibusque quos idem elegerat, Christ nomen sua predicatione patefecerunt discipuli: Quorum precluenti numero mire virtus sanctus exitit Iacobus, vita beatus, virtute / mirificus, ingenio clarus, sermone luculentus, cuius uterinus Iohannes habetur evangelista et apostolus. Huic nempe gratia fuit tanta concessa divinitus, ut eius inestimabilis glorie Dominus incomparabili claritate coram eius visibus super montem Thabor transfigurati non sit dedignatus, adstantibus cum eo Petro et Iohanne veridicis testibus. Hic vero, aliis diversa cosmi climata adentibus nutu Dei Hesperie horis appulsus hominibus ibi degentibus, patriamque incolentibus, verbum Dei predicando dissemit intrepidus.

²⁶ In: MALEVAL, 2005, p. 53.

culto pagão para servir de túmulo para seu mestre. Entretanto, a senhora arma uma cilada e manda os discípulos diretamente ao rei. A partir desse ponto, a narrativa ganha contornos permeados pelas ‘*mirabilia*’²⁷. Os discípulos de São Tiago enfrentam dragões e passam pelo exército do rei em uma situação semelhante a que Moisés sofreu com hebreus na fuga do Egito. A viúva Lupa após ver o sucesso dos discípulos depois de tantos ardis, converte-se e oferece o altar de seu ídolo para servir de sepulcro ao Santo Apóstolo. O túmulo teria então sido local de culto, mas com o fim do reino visigodo teria entrado em esquecimento, por séculos até a sua ‘redescoberta’ no século IX.

Quando o sepulcro veio à tona ‘novamente’, foi também por meio de aspectos do ‘*maravilhoso*’. A tradição conta que um ermitão chamado Pelayo, viu durante algumas noites, luzes próximo a sua residência. Acreditando serem tais luzes um sinal divino, o eremita procura o Bispo de sua diocese, Teodomiro de *Iria Flavia*. O próprio Teodomiro se encaminharia ao bosque e após dias em jejum e oração ele recebe a ‘*revelatio*’ e encontra o sepulcro, com três túmulos que imediatamente, são identificados como sendo os do Apóstolo São Tiago e de dois de seus discípulos, Teodoro e Atanásio.

O Singul (1999) aventa que, “*a descoberta do sepulcro possivelmente entre 820 e 830 seria o ressurgir de um culto esquecido durante o século VIII em decorrência da invasão muçulmana e da queda do Estado visigodo*”. (SINGUL: 1999, p. 36). Contudo, algumas narrativas como os Martirológios de Floro de Lyon (entre 830 – 840) e de Adão de Lyon (possivelmente 860), já afirmavam a evangelização de Tiago nos confins do Ocidente. Beda, o Venerável (672? – 735), em seu Martirológio anunciava um século

²⁷ Segundo a definição de Le Goff (2010), *mirabilia* seria para os homens medievais o que para nós corresponde ao maravilhoso.

antes da *revelatio* o local onde repousavam os restos do Santo Apóstolo, fortalecendo consubstancialmente a crença de que Tiago Maior teria sido o evangelizador da Hispania.

As notícias em relação à pregação de Tiago na *Hispania* fazem parte da cultura oral da Cristandade Hispânica “e os primeiros registros só começaram a aparecer no século VI, fato que somente foi possível após a conversão de Recaredo ao Cristianismo (587), tornando-o religião oficial do reino hispano-visigodo” (589) (MALEVAL, 2005, p. 15). Contudo após a descoberta, a documentação se expande, sobretudo para legitimar a presença das relíquias em *Hispania*. O apóstolo que teria sido o evangelizador apenas da parte mais ocidental da Península Ibérica, no século IX tem o seu patronato estendido a toda *Hispania*.

A documentação sobre o descobrimento encontra-se nos textos da Concordia de Antealtares (1077), no Crônico Iriense, na História Compostelana (HC), I (1109 – 1110), e no Privilégio de Gelmírez a São Martinho Pinário, de 16 de abril de 1115 (LÓPEZ ALSINA, 1998: 109-110 *apud* SINGUL: 1999, p. 41).

Contudo a obra mais importante a relatar sobre a pregação de Tiago pela Hispania, o traslado de seu corpo e a descoberta miraculosa do seu sepulcro no século IX é o Liber Sancti Jacobi. Na compilação além das várias narrativas supracitadas, estão os milagres creditados ao Santo Apóstolo e um guia ao peregrino.

O LIBER SANCTI JACOBI

O Liber Sancti Jacobi ou *Códice Calixtino*, em razão do interesse de seus autores em simular a autoria da compilação ao Papa Calixto II (1119 – 1124), é um importante documento composto provavelmente no final do século XII que funcionou como instrumento de afirmação da peregrinação. “O livro tem a finalidade

de exaltar a devoção e o fervor dos jacobitas e de promover a confiança dos mesmos no amparo de São Tiago, sobretudo quando estão fazendo a peregrinação ao Santo Sepulcro de Compostela". (DÍAZ Y DÍAS, 1998: 35-36, 53-55 *apud* SINGUL: 1999, p. 165).

Vários documentos relatavam sobre a presença do sepulcro jacobino na Hispania. Como o Códice tais narrativas eram permeadas por aspectos do maravilhoso e das "*mirabilia*" que povoavam o imaginário coletivo. O historiador francês Jacques Le Goff (2010) ressalva que na Alta Idade Média entre os séculos V e XI havia uma certa repressão ao "maravilhoso", mas que no século XII tal prática volta a ser vista na intelectualidade por subentender que esse gênero não mais representava perigo à cristandade. "*Dessa forma a "cultura erudita" haveria de se apoderar dos aspectos fantasiosos tão apegados aos documentos como o Liber Sancti Jacobi*". (MALEVAL, 2005, p. 23).

Dividido em cinco livros, o Liber Sancti Jacobi funciona como um manual do peregrino além de conter os livros com a biografia do Santo Apóstolo e sobre o traslado de suas relíquias para a *Galiza*. Além, de se apresentar como instrumento de legitimação do culto jacobeu e que no aspecto ideológico influenciou na unificação dos reinos *hispânicos*, enquanto território católico que fazia frente aos muçulmanos. O *Códice Calixtino*, trata-se então de um monumento ao Caminho de Santiago e ao esplendor da catedral românica de Compostela. Tal documento nos desvenda a dimensão e a importância que o culto a São Tiago alcançou na Idade Média.

DIOS, AYUDA ET SANCT YAGUE!

Utilizado como um grito de guerra pelos cristãos ibéricos, nas batalhas contra os muçulmanos a expressão: *Dios, Ayuda Et Sant Yague!* Dá-nos a dimensão da importância e o papel que o mito jacobeu assumiu na *Hispania*. Inicialmente São Tiago era retratado

como um pescador – o que de fato era – de almas, logo após como um peregrino para fazer alusão ao Caminho até Santiago. Conforme a necessidade pedia sua figuração se transformava. Na Primeira Crônica General de España, crônica elaborada sob a orientação de Alfonso X, São Tiago transita entre os planos “divinos” e terrenos para auxiliar as tropas de reconquista. Porém, nesse caso o santo não se apresenta como um pescador ou um peregrino, mas sim como um guerreiro enviado por Jesus Cristo para interceder e proteger os cristãos dos muçulmanos. *“A divulgação de tais aparições servia para exaltar as forças castelhanas diante do inimigo e permitiam a sacralização da missão de reconquistar o território tomado pelos mouros”* (VIDOTTE e RUI, 2011: 154-155). Como podemos visualizar através de um relato sobre a Batalha de Clavijo no século IX.

Et ellos faziendo sus oraciones adurmiose El Rey Don Ramiro, ET apareciol estonces en suennos ell apostol Sant Yague et dixol: ‘sepas que Nuestro Sennor Jhesu Cirsto partio a todos lós otros apostoles mios hermanos et a mi todas lãs otras províncias de La tierra, et mi solo Dio a Espanna que La guardasse et La amparasse de manos de lós enemigos de La fe’. Pues que El apostol ouo dicho al Rey Don Ramiro estas palavras allegose, mas a ell, et tomol a la mano et apretogela ya quando et dixol de cabo: ‘Rey Ramiro esfuerza en tu corazon et sey bien firme et fuerte en tu fechos ca yo so Yague ell apostol de Jhesu Cristo et uengo a ti por ayudarte contra estos tu enemigos. Et sepas por verdad que tu uencras en La mannana con La ayuda de Dios et La su folgança que siempre durara. Et porque no dubds nada en esto que te yo digo sueer medes cras andar y em La lid em um caullo Blanco com uma Senna blanca, et grand espada reluziente en La mano. Et uos luego por La grand mannana confessauros edes de todos uestros peccados muy bien, et recibredes El cuerpo et La sangre de Nuestro Sennor Dios et

nuestro Saluador; et pues que esto ouieredes fecho, non dubdes nada de ferir em La hueste de lós bárbaros, llamando *Dios, ayuda, et Sant Yague!* Ca ciertamente sepas que todos lós metredes a espada et lós mataredes. Pues que lesto ouo dicho ell apostol se tiro delante, et fizo luego llamar lós obispos et lós abades et todos lós altos omnes de su hueste, et dixoles aquella vision que viera. (PRIMEIRA, 1955: 360 *apud* VIDOTTE e RUI, 2011: 155).

O documento que trata sobre a batalha foi produzido três séculos após a realização desta. E é direta a utilização de Santiago como guerreiro de Cristo que luta ao lado dos *castelhanos* para a queda dos infiéis.

Na iconografia jacobea seja nos diversos caminhos que levam à catedral ou na própria basílica, São Tiago é em grande parte apresentado como um romeiro em uma manobra que possibilitava a aproximação do peregrino com o santo. Contudo, a representação de São Tiago cavaleiro e a sua apresentação de São Tiago Matamoros, promovida pela sensibilidade militar e aristocrática feudal se torna mais evidente o papel de São Tiago como ‘santo padroeiro e defensor’ da Hispania.

O conceito de São Tiago cavaleiro nasceu em plena Idade Média, nos tempos de ferro e sangue da Reconquista. Aconteceu na segunda metade do século XI, pouco antes da tomada de Coimbra (1064) pela mão das forças do rei Fernando I de Leão. [...]. Foi a partir da Galiza que se foi difundindo a notícia da intervenção divina do Senhor São Tiago nos acontecimentos bélicos da conquista cristã de Coimbra. (SINGUL, 1999: 74)

Esse processo de transformação da imagem de São Tiago para um guerreiro se estendeu. Tamanho foi o apego de São Tiago como um cavaleiro, que a produção artística inspirada no Santo e dedicada ao seu culto e aos caminhos que levavam a catedral apostólica em

Compostela também passaram a apresentar diversas imagens de Tiago em posições bélicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O culto às relíquias jacobinas na *Hispania* que suscita ora maior presença de peregrinos, ora menor. Constitui-se em um importante instrumento para o desenvolvimento em todos os setores da Península Ibérica no Medievo. Entendemos que a sua utilização foi sendo transmutada conforme os interesses sejam dos reis ou de outros setores de poder da sociedade.

Os cristãos da Península Ibérica estavam a parte seja da própria Cristandade Ocidental em razão do domínio muçulmano na região, mas também com os próprios muçulmanos por não compartilharem do mesmo credo. A existência das relíquias de um dos Doze em seu território, despertou a atenção dos outros cristãos do Ocidente para a resistência frente aos mouros. Em batalhas como a de Las Navas de Tolosa (1212), cristãos de diversos reinos do Ocidente lutaram ao lado dos ibéricos.

Dessa forma, os cristãos da *Hispania* tinham em São Tiago um herói modular que “presta-se de modo eficaz a surgir como potência transformadora do curso dos assuntos humanos, reunindo-os em prol de um objetivo comum e legitimando as suas ações, tendo em vista que a frente deles havia uma força maior que os interpelava com a força do Sagrado Transcendente.

REFERÊNCIAS

Fonte

LIBER SANCTI JACOBI “CODEX CALIXTINUS”. Tradução e notas de MORALEJO, A; TORRES C; FEO, J. Santiago de Compostela: Xunta de Galícia, 1998. In: MALEVAL, Maria do A, T. Maravilhas de São Tiago.

Narrativas do Liber Sancti Jacobi (Codex Calixtinus). Niterói: Ed.UFF, 2005. (Versão bilíngue Latim-Português)

Livros e artigos

FARRÉ TORRAS, Begoña. **Do apóstolo ao peregrino: a iconografia de São Tiago na escultura devocional medieval em Portugal**. Medievalista online nº 12. Dez., 2012. In: <http://www2.fcsh.unl.pt/iem/medievalista/MEDIEVALISTA12/torras1204.html> Acesso em: 24/07/2015.

LE GOFF, Jacques. **O maravilhoso e o quotidiano no Ocidente medieval**. Lisboa: Edições 70, 2010.

_____. (org.). **O homem medieval**. Lisboa: Presença, 1989.

MALEVAL, Maria do Amparo Tavares. **Maravilhas de São Tiago. Narrativas do Liber Sancti Jacobi (Codex Calixtinus)**. Niterói: EdUFF, 2005.

RUI, Adailson José. **O culto a São Tiago e a legitimação da Reconquista Espanhola**. In: Hist. Revista. Goiânia, v. 17, n. 2, pp. 105-120, jul. /dez. 2012.

SINGUL, Francisco. **O caminho de Santiago: a peregrinação na Idade Média**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 1999.

VIDOTTE, Adriana; RUI, Adailson. **Caminhos físicos, imaginários e simbólicos: o culto a São Tiago e a peregrinação à Compostela na Idade Média**. Projeto História nº 42, junho de 2011 p. 143 – 162.

WHITE, Hayden. **Meta-História: A imaginação Histórica do Século XIX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

DIVERSIDADE E BIODIVERSIDADE DO CERRADO:

relações homem-natureza

Poliene Soares dos Santos Bicalho

Docente do Curso de Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO). Atualmente realiza Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Antropologia Social, Universidade Brasília.

poliene.soares@hotmail.com.

Sabrina do Couto de Miranda

Docente do Curso de Graduação em Biologia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Estadual de Goiás, Palmeiras de Goiás.

Sabrina_miranda@yahoo.com.br

RESUMO: O Cerrado tem sido objeto de análise de diferentes áreas do conhecimento devido à sua vasta biodiversidade e significativa importância para a sobrevivência de espécies vegetais, minerais, animais e humana. O objetivo desta pesquisa foi pensar o ambiente Cerrado sob uma perspectiva mais ampla, que vai além das questões intrínsecas à natureza. A proposta de abordagem do bioma, neste sentido, perpassa as relações homem-natureza, buscando compreender as interferências daquele nesta, e as consequências desastrosas deste ato quando não racionalizado (razão não na perspectiva da modernidade iluminista, mas a partir de uma visão de mundo na qual o indivíduo se compreende como parte dele e, logo, como responsável por ele); e, por fim, verificar formas alternativas de desenvolvimento que, entre outros aspectos, valorizem os saberes tradicionais de povos e culturas como a dos indígenas, por exemplo.

PALAVRAS - CHAVE: Cerrado. Diversidade Cultural. Biodiversidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma pesquisa em fase de conclusão²⁸ que dispôs-se a analisar a ocupação do bioma Cerrado, com o intuito de refletir sobre o modo como esta ocupação tem se estabelecido ao longo do tempo, sob um olhar histórico e biológico/ecológico, analisando principalmente as transformações socioculturais e as suas consequências para a biodiversidade do espaço e para os processos identitários.

A discussão do problema apresentado perpassa o campo da interdisciplinaridade, esboçada aqui por meio do diálogo entre os saberes da História e da Biologia. Justifica-se a escolha por, entre outros motivos, propiciar um horizonte de análise que ultrapassa as fronteiras da História e, assim, favorece o diálogo com a Biologia.

O tempo é, de fato, o território no qual a história se debruça, onde os seus sonhos e pesadelos se materializam. Mas e o espaço, como a história e os historiadores o percebe e o analisa? Estas questões talvez possam ser mais bem compreendidas com o auxílio da Biologia e dos biólogos que procuram enxergar além das reações meramente naturais, e veem que também nelas o homem se imiscui, sabiamente ou não. O espaço natural e humano que escolhemos analisar é o bioma Cerrado, procurando conhecer e analisar as relações homem-natureza, com foco nas questões relacionadas com a diversidade sociocultural e biológica.

O cerrado foi escolhido como objeto desta pesquisa devido à sua expressiva importância em termos de biodiversidade, serviços ambientais e posição geográfica estratégica no cenário nacional.

²⁸ Projeto de Pesquisa intitulado *Diversidade e Biodiversidade do Cerrado: expectativas e alternativas para o futuro*, aprovado pela Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), com vigência de 24 meses (02/2014-01/2016).

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Além disso, este bioma tem sido alvo de estudos em diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, uma aproximação entre História e Biologia torna-se relevante por, entre outros motivos, analisar a ação do homem no tempo e no espaço natural. O cerrado tem sido alvo de pesquisas nos campos da História e da Biologia desde os tempos coloniais. Os naturalistas viajantes contribuíram significativamente para o conhecimento da flora, da fauna e do homem. Estes, ainda hoje, nos servem de referência para pensar as questões aqui propostas. É neste âmbito que justificamos a importância da proposta de trabalho apresentada.

MATERIAL E MÉTODO

O olhar direcionado ao bioma Cerrado, neste estudo, atenta-se para o fato de que, mesmo em “paisagens ditas naturais – como na floresta equatorial úmida ou na savana – a decisiva ação do homem” é notória (SILVA *in* CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 204). Após a década de 1980, as análises que priorizavam a visão linear para pensar as relações homem-natureza começaram a ser postas em cheque, dando lugar à visão multilinear (*Idem*, p. 207). Deste modo, paisagens como a do cerrado não mais precisam ser analisadas como domínio de conhecimentos específicos das ciências naturais e/ou biológicas. Pelo contrário, abordagens históricas e antropológicas são incluídas nas reflexões que pretendem analisar a ocupação de um território; assim, podem complementar mutuamente àquelas.

No caso da análise histórica das paisagens, consideradas como um determinado bioma, dever-se-ia considerar que são sistemas abertos, submetidos permanentemente a fatores aleatórios – entre os quais os variados tipos de ação humana – cujos resultados não são previsíveis (SILVA *in* CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 208)

A História Ambiental é atualmente um dos campos de abordagem da história do presente, e vem ganhando espaço entre os estudiosos que se debruçam sobre as temáticas relativas ao homem e a natureza. Ou seja, a História tem se libertado do estigma de ser o estudo puro e simples do passado do homem, e se aberto cada vez mais para questões que ameaçam a própria existência humana no presente, como as bruscas mudanças ambientais ocasionadas pela desequilibrada interferência antrópica no ambiente. É nesta perspectiva que as “pesquisas em História Ambiental viriam reforçar a convicção e a necessidade de explicar o mundo atual a partir da pesquisa histórica e social” (MARTINEZ, 2006, p. 25).

Uma das contribuições dos *Annales* para a historiografia (BURKE, 1997) foi permitir que as distâncias entre as mais diversas áreas do conhecimento e a História se encurtassem, o que justifica a aproximação que aqui sugerimos entre História e Biologia. Atualmente, analisar a intensa mudança de uso da terra no bioma Cerrado – que tem alterado significativamente o espaço natural e as tradições socioculturais e identitárias do nosso povo – e suas implicações nas relações homem-natureza, sob o viés dessas duas áreas do conhecimento, é extremamente relevante.

As contribuições teórico-metodológicas da História Ambiental são pertinentes por, entre outros motivos, ater-se às condições da natureza; ao domínio socioeconômico interagindo com o meio ambiente; e às expressões e representações sociais e culturais relacionadas ao espaço natural (FRANCO *in* PIETRAFESA; SILVA, 2011). Para tanto, destaca-se que uma das contribuições da história ambiental repousa na tentativa de “tornar a disciplina da história muito mais inclusiva nas suas narrativas do que ela tem tradicionalmente sido” (WORSTER, 1991, p. 199).

Sob este viés, Donald Worster observa que a história ambiental “rejeita a premissa convencional de que a experiência humana se desenvolve sem restrições naturais, de que os humanos são uma espécie distinta e ‘supernatural’, de que as consequências ecológicas de seus feitos passados podem ser ignoradas” (1991, p. 199). A história recente vem reforçando esta assertiva, já que a cada ano a natureza apresenta sinais claros de desequilíbrio ecológico e ambiental causados por desmatamentos, mau uso dos solos, apropriação indevida das matas de galeria e ciliar, crescimento populacional desordenado, hiperconsumo industrial etc.

Foi a partir de 1970 que a história ambiental ganhou fôlego e se fortaleceu no cenário acadêmico, a partir da ampliação dos discursos mundiais em torno das questões ambientais e da necessidade de preservar a natureza, pois a mesma clamava por socorro diante de políticas desenvolvimentistas cada vez mais agressivas e descomprometidas com o meio ambiente.

A história, desde muito cedo, apreendeu a natureza como parte do escopo de investigação, haja vista os trabalhos realizados por historiados ligados ao grupo dos *Annales*, como Marc Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel. No Brasil, podemos mencionar as contribuições Sérgio Buarque de Holanda, em *Visões do Paraíso* (2010); e Paulo Bertran, em *História da Terra e do Homem no Brasil Central* (2000). Mas um aspecto interessante que a história ambiental evidencia nos estudos históricos é a “vasta experiência de diálogo e de trabalho interdisciplinar que facilita suas aproximações no estudo das relações do ser humano com a natureza no passado.” (MARTINEZ, 2006, p. 21). Neste sentido, os diálogos com a Biologia têm sido produtivos, especialmente com a Ecologia, que desde suas origens vem abordando “o estudo das ‘relações’ entre organismos e entre estes e o ambiente abiótico.” (*Idem*, p. 20).

A partir destas reflexões teóricas e metodológicas, ressalta-se que a pesquisa em tela pautou-se nos seguintes métodos de apreensão do objeto: Leitura, reflexão e revisão da bibliografia sobre o tema; levantamento de dados quantitativos dos modos, usos e apropriações do Cerrado nas últimas três décadas; levantamento de dados quantitativos e qualitativos da diversidade sociocultural e da biodiversidade do Cerrado nas últimas três décadas; observação de modelos alternativos de apropriação do Cerrado, com base em conhecimentos tradicionais e inovadores, que consideram a necessidade de preservação do bioma. Por fim, será feita a análise dos dados e a publicação dos resultados finais.

RESULTADOS²⁹

É de destaque internacional que o Brasil tem centrado esforços para a conservação da biodiversidade da Floresta Amazônica em detrimento dos outros biomas. No caso do cerrado, a agricultura e a pecuária constituem os impulsores para a conversão de vegetação

²⁹ Esta pesquisa já avançou em vários pontos centrais dos objetivos geral e específicos. Conforme previsto no cronograma do projeto, foram feitas: a. Leituras da bibliografia básica; b. Levantamento de novas referências; c. Fichamento e análise dos dados observados nas leituras; d. Primeiras análises específicas: Ex.: A experiência dos povos Timbira do Maranhão e do Tocantins, com o Projeto Frutos do Cerrado, como alternativa para o desenvolvimento equilibrado e sustentável; e. Submissão e aceite do texto para publicação, m formato de artigo, na **Revista Élisée** - Revista de Geografia da UEG (ISSN 2316-4360), para o volume do primeiro semestre de 2015; Além da publicação nos **Anais do IV Simpósio Internacional de História: Cultura e Identidades**, promovido pela Universidade Federal de Goiás em novembro de 2013. Neste período a proposta do projeto em tela encontrava-se em fase de análise junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UEG. Como, durante a elaboração do projeto, avançamos muito nas análises bibliográficas, a professora Sabrina do Couto de Miranda e eu resolvemos participar do Evento, publicando parte do texto produzido e apresentando-o como proposta de projeto a ser desenvolvido na UEG nos anos seguintes.

nativa. Até a década de 1950 a produção agrícola era inexpressiva no Centro-Oeste, cenário que se alterou com a abertura da fronteira agrícola nacional a partir da construção de Brasília (RIBEIRO *et al.*, 2005). Em poucas décadas o cerrado passou a ser o celeiro do país, fato fundamentado pela facilidade de conversão de áreas nativas em terras agrícolas, desenvolvimento técnico-científico na área de produção agrícola, bem como pela ideia errônea de que a vegetação do cerrado é sem valor (MIRANDA *et al.*, 2012).

No contexto do cerrado o cenário de degradação ambiental é intensificado pela falta de identidade dos “povos do Cerrado”, ou seja, das pessoas que vivem neste bioma. Se reconhecer como parte do (*ecos*) sistema e como dependente do mesmo é fundamental para iniciar o processo de conservação e/ou desenvolvimento sustentável. Deste modo, é interessante fazer o seguinte questionamento: Como todas estas alterações ambientais afetam a vida das pessoas em geral? A resposta é simples... A degradação ambiental, principalmente da vegetação nativa, compromete os serviços ambientais dos quais somos dependentes, tais como o ciclo da água, a qualidade do ar e o controle de temperatura (MIRANDA; DE-CARVALHO, 2013).

Acredita-se que a falta de identidade dos povos do cerrado, no que tange a se identificar com o bioma e suas variáveis, tem sido um aditivo acelerador dos processos de degradação da biodiversidade. Devido às suas características morfofisiológicas, estas adaptativas às condições ambientais do ecossistema savânico, relatos de naturalistas dos séculos XVIII e XIX já mencionavam a vegetação nativa de cerrado como pouco majestosa e a caracterizava com adjetivos depreciativos. Muitos relatos colocavam a vegetação do cerrado como de “segunda categoria” e o bioma era visto como uma barreira a ser transposta rumo à colonização e ao desenvolvimento da porção central do país.

A questão identitária dos povos do cerrado está arraigada a fatores histórico-culturais, bem como, ao fato que só valorizamos e/ou conservamos aquilo que conhecemos. Neste contexto, Miranda & De-Carvalho (2013) colocam a importância de se investir na educação básica buscando suscitar discussões que levem à reflexão do sujeito como realmente parte do sistema e mecanismos que direcionem a mudanças de concepção.

Em relação às questões socioculturais e identitárias dos “povos do Cerrado”, cabe ressaltar que nem sempre a ausência de identificação mencionada acima foi ou é predominante. Esta atitude é mais recente, e resulta, além do desconhecimento do bioma e de suas variáveis, das constantes e sucessivas invasões e apropriações indevidas do mesmo. Contudo, deve-se ressaltar o quão intrínseca é a relação homem-natureza nestas paragens *cerratenses* no que tange à formação sociocultural destes povos.

Para Altair Sales Barbosa, desde tempos pré-históricos as características típicas do bioma Cerrado, com sua diversidade de ambientes e povos étnicos, foram fundamentais para o povoamento do interior do Brasil.

O Cerrado exerce papel fundamental na vida das populações pré-históricas que iniciaram o povoamento das áreas interioranas do continente sul-americano. Na região dos cerrados, essas populações desenvolveram importantes processos culturais que moldaram estilos de sociedades bem definidas, em que a economia de caça e coleta imprimiu modelos de organização espacial e social com características peculiares. Os processos culturais indígenas, que se seguiram a esse modelo, trouxeram pouca modificação à fisionomia sociocultural e, embora ocorresse o advento da agricultura incipiente, exercida nas manchas de solo de boa fertilidade natural existentes no domínio dos cerrados, a caça e a coleta, em particular

a vegetal, ainda constituíam fatores decisivos na economia dessas sociedades. (BARBOSA *in* ENTREVISTA À REVISTA DO INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS, 2011, p. 11)

Logo, apesar das intempéries causadas pela exploração desenfreada e a percepção de certo descuido em relação ao bioma e às suas riquezas – já que o mesmo tem sido, nas últimas décadas, alvo de sucessivas violações causadas pela agricultura industrial e ocupação desordenada, entre outros –, fato é que muito do que caracteriza o *homo cerratensis*, como o definiu Paulo Bertran (2000), é ainda hoje consequência da relação que o mesmo estabeleceu com a própria natureza do cerrado. Isso desde as primeiras ocupações, com as populações pré-históricas do território, com os indígenas, com os africanos escravizados, com os colonizadores enfim, corolário do caldo de cultura que se formará neste longo processo de apropriação do cerrado como espaço de sobrevivência e de reprodução sociocultural.

Mantendo uma tradição secular, alguns povos indígenas do cerrado ainda demandam um intenso respeito e culto às vegetações e ao clima, no sentido de conservação do ambiente para fins de continuidade da vida humana, vegetal e animal. Neste sentido, o cerrado, para os indígenas, representa muito mais que o *hábitat* do qual retiram os meios necessários à sua sobrevivência. Para algumas etnias, o cerrado é o mundo no qual eles vivem, como é o caso dos Xavante. No dialeto Xavante, o cerrado é denominado de *Ró*, e como *Ró* representa o próprio mundo daquele povo, a noção de conservação está incutida na relação cotidiana de sobrevivência física e cultural que eles estabelecem com o mesmo.

Assim, “*Ró* significa tudo para os caçadores A' úwê (Xavante): o cerrado, os animais, os frutos, as flores, as ervas, o rio e tudo mais. Nós queremos conservar o *Ró*. Através do *Ró* garantiremos o futuro

das novas gerações.” (TOP' TIRO e TSERETSU, 2000 *apud* GOMIDE, 2008, p. 312). Esta fala dos indígenas Xavante Top' Tiro e Tseretsu evidencia a importância do cerrado e de tudo o que ele contém para a comunidade indígena, mas traz à tona também uma das discussões centrais deste ensaio, a questão da conservação do cerrado. Para os Xavante, não há dúvida de que esta é uma preocupação antiga, considerando que *Ró* é o seu próprio mundo. Mas para o não indígena esta preocupação tornou-se mais evidente em meados da década de 1980, quando o cerrado passou a ser um dos biomas mais ameaçados do Brasil pela invasão agropecuária, agroindustrial e urbana.

CONCLUSÃO

Por fim, a relação homem-natureza no domínio do cerrado tem ocasionado grande prejuízo, nas últimas décadas, ao meio ambiente propriamente dito, uma vez que parte significativa da biodiversidade do bioma encontra-se ameaçada pelas diversas e condenáveis formas de apropriação do mesmo, como demonstrado repetidamente ao longo do texto. Por outro lado, traços de uma cultura própria do *homo cerratensis* ainda insistem em sobreviver diante de forças contrárias.

Talvez uma alternativa possível de reversão, ainda que parcial, deste quadro seja o conhecimento real da biodiversidade do cerrado e a tomada de consciência da importância de sua conservação para sobrevivência de povos e culturas. Neste sentido, os povos indígenas ainda podem nos ensinar muito. Formas de desenvolvimento alternativo e sustentável, como o Etnodesenvolvimento, analisado por Rodolfo Stavenhagen (1984, p. 17-19), entendido como o “desenvolvimento de grupos étnicos no interior de sociedades mais amplas”, são alguns dos caminhos possíveis. A tradicionalidade e os saberes milenares dos atores

históricos, como os indígenas, os quilombolas e os sertanejos em geral, não podem ser simplesmente ignorados, como se tem observado quando o tema é o aproveitamento econômico do bioma; e a salvaguarda da biodiversidade e da diversidade sociocultural do bioma Cerrado dependem destes olhares e, em grande parte, destas novas práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A. S. Cerrado: “dor fantasma” da biodiversidade brasileira. In: **ENTREVISTA À REVISTA DO INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS**. Ed. 382. São Leopoldo, 28 de novembro de 2011. (p. 11-15)

BERTRAN, P. **História da Terra e do Homem no Brasil Central**. Eco-história do Distrito Federal. Do indígena ao colonizador. Ed. Revisada e Atualizada. Brasília: Verano, 2000.

BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

FRANCO, J. L. A. Prefácio. In: PIETRAFESA, J. P.; SILVA, S. D. (Org.) **Transformações no Cerrado**. Progresso, consumo e natureza. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011. (p. 11-12)

HENRIQUES, R. P. B. A viagem que revelou a biodiversidade. **Ciência Hoje** 42(252), 2008. (p. 24-29)

HOLANDA, S. B. **Visão do Paraíso**. Os motivos edênicos nos descobrimentos e colonização do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

KOSELLECK, R. **Futuro pasado**. Para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona: Paidós, 1993.

LIMA, J. E. F. W. & SILVA, E. M. Recursos hídricos do bioma Cerrado: importância e situação. In: SANO, S. M.; ALMEIDA, P. & RIBEIRO, F.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade. 26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

R. **Cerrado: ecologia e flora**. Embrapa Cerrados, Brasília-DF: 2008. (p. 91-106)

MARTINEZ, P. H. **História Ambiental no Brasil**. Pesquisa e ensino. São Paulo: Cortez, 2006.

MIRANDA, S. C. & DE-CARVALHO, P. S. A paisagem do Cerrado e o resgate da identidade dos Povos do Cerrado sob o olhar da biodiversidade. *In*: OLIVEIRA, H.F.; BICALHO, P. S. S. & MIRANDA, S. C. (Org.). **Educação e diversidade: múltiplos olhares**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013. (p. 153-162)

MIRANDA, S. C.; DE-CARVALHO, P. S. & SILVA, K. M. A. O cerrado sob o olhar da biodiversidade. *In*: SILVA, V. M.; NETO, J. E. & COSTA, S. A. R. (Org.). **Discursos, representações e paisagens: múltiplos olhares**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2012. (p. 117-128)

RIBEIRO, J. F. & WALTER, B. M. T. As principais fitofisionomias do bioma Cerrado. *In*: SANO, S. M., ALMEIDA, S. P. & RIBEIRO J. F. (Eds.). **Cerrado: ecologia e flora**. Embrapa Cerrados. Brasília-DF, 2008. (p. 153-212).

RIBEIRO, J. F.; BRIDGEWATER, S.; RATTER, J. A. & SOUSA-SILVA; J. C. Ocupação do bioma Cerrado e conservação da sua diversidade vegetal. *In*: SCARIOT, A.; SOUSA-SILVA, J. C. & J.M. FELFILI (Orgs.). **Cerrado: Ecologia, Biodiversidade e Conservação**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. (p. 385-399)

SANO, S. M., ALMEIDA, S. P. & RIBEIRO J. F. (Eds.). **Cerrado: ecologia e flora**. Embrapa Cerrados. Brasília-DF, 2008.

SILVA, F. C. T. História das Paisagens. *In*: CARDOSO, C. F. & VAINFAS, R. **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. (p. 203-216).

STAVENHAGEN, Rodolfo. Etnodesenvolvimento: Uma Dimensão Ignorada no Pensamento Desenvolvimentista. **Anuário Antropológico/84**, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. (p. 11-43)

TOP' TIRO e TSERETSU, 2000 *apud* GOMIDE, M. L. C. **Marãñã Bödödi: a territorialidade Xavante nos caminhos de Ró**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Geografia Física, 2008. (Tese de Doutorado)

WORSTER, D. Para fazer História Ambiental. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 4. n. 8, 1991. (p. 198-215)

EDUCAÇÃO INFANTIL E TELEVISÃO: TENSÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Cláudia Regina V. Bertoso Leite 1,

Mirza Seabra Toschi 2,

1 Mestre, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO);

claudiabertoso@gmail.com

2 Docente do Programa de Mestrado, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO)

mirzas@brturbo.com.br

PALAVRAS - CHAVE: Educação Infantil. Televisão. Ação Educativa.

RESUMO: O artigo apresenta uma reflexão sobre os resultados da pesquisa de mestrado intitulada A Presença da Televisão na Educação Infantil. A pesquisa de natureza qualitativa, por meio de um estudo de caso, centrou-se na coleta, análise e inferência de dados sobre o processo educativo da criança pequena em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), de forma específica, em analisar como o educador tem aliado o potencial da programação televisiva às práticas educativas nessa primeira etapa da Educação Básica. Da mesma forma, apresenta os resultados dos estudos sobre os documentos legais orientadores e a revisão da literatura básica sobre as temáticas, afim da constituição do processo educativo para as crianças pequenas com usos de tecnologias. O objetivo atual deste artigo, no entanto, extrapola a intensão da divulgação dos resultados da pesquisa, ao aproveitar-se da oportunidade do “Espaço de Diálogos” do evento integrado Seminário de pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da Universidade Estadual de Goiás (UEG) intitulado *Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade* para reabrir após um ano do término da

pesquisa discussão junto à comunidade acadêmica da UEG a respeito da abrangência que o estudo tem alcançado, questionar se seus resultados e as perspectivas vislumbradas oferecem relevância para novas demandas de estudos. A metodologia para a pesquisa inicial utilizou de investigação empírica de natureza qualitativa, estudo de caso e, para a coleta dos dados, os instrumentos: observação, entrevista e análise documental. A análise de dados baseou-se na metodologia de Análise de Conteúdo (FRANCO, 2007). A análise e inferência dos dados coletados sobre os usos da televisão e a revisão bibliográfica sobre o planejamento e o desenvolvimento de ações educativas com usos de tecnologias educacionais apontaram resultados que questionam e alertam para um espaço e uma função de instrumentalização que a televisão e sua programação têm ocupado na instituição em detrimento da mediação didática (LENOIR, 1999 e D'ÁVILA, 2002) e da ação educativa mediadora e emancipadora (MARTÍN-BARBERO, 2009 e VYGOTSKY, 2010) defendida como possível de ser desenvolvida com crianças pequenas.

INTRODUÇÃO

Essa proposta de reflexão tem um ponto de partida constituído a pesquisa “A Presença da Televisão na Educação Infantil” realizada no mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias da UEG entre abril de 2012 e março de 2014 sob a orientação da prof. Mirza Seabra Toschi. Acredita-se que a atuação da pesquisadora como professora de Estágio Supervisionado em Educação Infantil na Universidade Estadual de Goiás, no curso de Pedagogia da UEG Campus Uruaçu, e, anteriormente, como professora formadora no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), proporcionaram um olhar questionador a respeito dos usos de tecnologias educacionais nos Centros de Educação Infantil.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

O estudo foi motivado pela percepção, na ação de orientação e supervisão de estágio, dos usos diários da televisão em instituições públicas de atendimento educacional à criança de zero a seis anos – os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) - em um município do interior do estado – Uruaçu, Goiás. Chamou atenção tanto o fato de que os aparelhos de televisão permaneciam ligados por diversos momentos, a imersão das crianças durante as programações, portanto, saber quais seriam os usos que os professores faziam desta tecnologia comunicacional cotidianamente.

Esse campo particular, o do atendimento educacional institucionalizado da criança pequena, é realçado pelas novas influências no contexto cultural que leva em conta o convívio que elas, desde cedo, tem estabelecido com os produtos tecnológicos, sobretudo, a televisão. O tema da pesquisa, portanto, debruçou-se sobre um processo educativo: o trabalho docente, e também, das práticas educativas que estão sendo orientadas para a educação infantil e que considera as novidades que as tecnologias midiáticas representam na contemporaneidade.

Desta forma, a investigação exigiu entendimento mais aprofundado sobre a Educação Infantil, dos estudos sobre infância e da definição do trabalho educacional com usos de tecnologias, especificamente, sobre a televisão, que, mesmo não sendo uma tecnologia nova, ainda tem configurado como popularizada e difundida sobretudo, cujos produtos veiculados possuem forte participação na vida e na educação das crianças pequenas.

O resultado deste estudo, portanto, significaria ganho tanto para a UEG frente a atuação da pesquisadora enquanto professora orientadora de estágio supervisionado envolvida com o próprio nível de ensino que é o objeto da pesquisa, como também a

contribuição que os resultados poderiam oferecer aos profissionais da educação infantil mediante divulgação dos resultados de todas as etapas da pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação e dos Centros de Educação Infantil e da comunidade acadêmica por meio da participação em eventos científicos.

MATERIAL E MÉTODO

A pesquisa centrou-se no processo educativo da criança pequena, isto é, em pesquisar como o educador tem aliado o potencial da programação televisiva às práticas educativas nessa primeira etapa da Educação Básica. A metodologia permitiu uma investigação empírica de natureza qualitativa, pois, segundo Lüdke e André (2013), esse tipo de estudo leva em conta os dados da realidade como relevantes para a compreensão do fenômeno a ser investigado. Como tipo de pesquisa, utilizou-se o estudo de caso e, para a coleta dos dados, os instrumentos: observação, entrevista e análise documental realizada de forma sistemática durante o período de um semestre letivo. A análise e inferência de dados basearam-se na metodologia de Análise de Conteúdo (FRANCO, 2007).

A discussão que permeou a educação infantil nesta proposta foi de uma discussão contrária à reprodução, reforço ou passividade. Perseguiu-se assim, a concepção de criança como ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades e não apenas a ideia que ainda o serão no futuro (CORSINO, 2009; VYGOTSKY, 2010; KUHLMANNJR, 2010) e das tecnologias educacionais, no caso, a TV apresentando-se como possibilidade de utilização como recurso didático com crianças pequenas, porém, mostrando-a como meio de comunicação controverso, (BUCKINGHAM, 2007; GUARESHI E BIZ, 2005; MARTÍN-BARBERO, 2009) evidenciando as exigências de mediação didática para os usos (MARTÍN-BARBERO, 2009; TOSCHI, 2004; RODRIGUES, 2003; D'AVILA, 2002).

RESULTADOS

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Os dados coletados foram agrupados em temáticas conforme suas evidências e foram analisadas e interpretadas apontando a necessidade de estudos e direcionamento aos profissionais da Instituição e aos órgãos administrativos, como a Secretaria Municipal de Educação do município.

Durante a fase inicial da seleção do campo de pesquisa (pesquisa exploratória), verificou-se que todos os CMEI do município possuíam televisão e, ainda, que havia aparelho instalado em todos os espaços das salas de cada agrupamento. No estudo de caso, entretanto, constatou-se que os aparelhos eram ligados todos os dias e veiculavam prioritariamente o *DVD*.

Os temas evidenciados durante as análises foram agrupados da seguinte forma: 1) Instalação e a disposição dos aparelhos de TV (televisor); 2) Rotina dos usos da TV, 3) Programação selecionada e veiculada, 4) Percepção dos gostos e das reações das crianças quanto às programações televisivas e, 5) Propostas e práticas educativas dos professores utilizando-se da TV.

Sobre o detalhamento dos resultados alcançados em cada temática apreendida, obtiveram-se pontos de tensões, desafios e perspectivas. Como seguem, os resultados da pesquisa empírica revelam exigências educacionais a serem planejadas para que televisão possa ter um espaço efetivo nesse processo.

Como primeiro resultado, obteve-se o ponto de atenção quanto aos usos da TV como aparato físico, em ambientes de circulação de crianças pequenas. Verificou-se que possuir uma TV compondo o ambiente dos agrupamentos recai-se na exigência de observarem-se as normatizações de segurança que um equipamento elétrico requer, sendo que muitos deles também apresentam perigos quanto ao tamanho e peso.

Outro ponto de atenção relacionou-se quanto ao tempo ou à quantidade de horas da criança assistindo à TV dentro da instituição. Verificou-se uma rotina excessiva de usos da TV — excessiva, principalmente na etapa da Creche. Pelo menos, como observado, a programação da TV apresentou-se na maioria das vezes, classificada com um papel lúdico, por isso, mais usada no Berçário e no Maternal do que no Jardim I e II. Nos agrupamentos das turmas de maior idade, a função da programação televisiva de descontração era gradativamente substituída por momentos de “tarefinhas” e os programas escolhidos para estas turmas já sinalizavam outra função: atender os conteúdos curriculares, auxiliando no cumprimento da ementa ou, para trabalho de algum valor moral.

Como terceiro ponto de atenção, durante a pesquisa, evidenciou-se que os profissionais atribuem à TV a função de sua ajudante quanto a deter a atenção do coletivo das crianças enquanto desempenham atividades de cuidados individualizados (higienização, alimentação e demandas específicas de cada criança). Essa função da TV, de ficar ligada, veiculando programações que as crianças gostam, em diversos momentos e sem ação educativa planejada, foi abordada por constatar-se uma considerável quantidade de tempo a que as crianças passam na instituição sob esta atividade.

No quarto ponto discutido aborda-se o que a pesquisa também verificou quanto à programação da TV possuir elementos suficientes e capazes de atrair a atenção das crianças em fase da Educação Infantil. Tal observação pode ser comprovada, mais especificamente, pelos dados dos registros das observações, tanto com relação ao desenvolvimento tecnológico do aparelho (cores, som, movimento) quanto ao formato das programações (geralmente com produções advindas de estudos que concentram em formas e formatos a favor do que a criança gosta e atrai seus sentidos). Foram exemplos de registros ligados a essa temática

reações como o olhar fixo das crianças às programações, a execução de movimentos motivados pela programação (como, por exemplo, estímulo a cantar e dançar junto com o musical, interagir com os personagens, rir, assustar-se e surpreender-se com certas cenas) e a atenção concentrada, pela opção de assistir televisão para divertir-se em detrimento de recorrer aos brinquedos e brincadeiras presentes à sua volta.

Como quinto ponto, a pesquisa abordou os usos da programação da TV nos planejamentos da instituição e planos de aula dos professores. Reparou-se que a programação selecionada como educativa e avaliada como “pedagógica” pelos profissionais é restrita e parte de pressupostos diferentes, conformando com o julgamento do professor, que é sempre limitado pelo que é disponível em programações gravadas em DVD. A maioria dos assuntos validados pelos professores, nesse sentido, são vídeos que possuam potencial de trabalhar algum valor moral ou de convivência ou conteúdos escolares (letras, números, corpo humano, e outros).

Dessa forma, diante do objetivo geral da pesquisa de analisar a relação dos usos da televisão dentro de um CMEI com o processo educativo em definição para a Educação infantil, encontrou-se como resultado geral da pesquisa que os aparelhos de TV estão em todas as salas dos agrupamentos, que são ligados diariamente e veiculam prioritariamente o DVD, principalmente, durante os momentos de acolhida das crianças, os de cuidados individualizados e nos momentos de brincadeiras livres (maior parte), ademais, são empregados como recurso educativo com planejamento e ações educativas definidas previamente (menor parte e menos explorado).

Frente ao objetivo específico de analisar as estratégias adotadas pelos professores para utilização da programação veiculada na ou pela televisão verificou-se que o uso da TV enquanto um aparelho eletrônico, presente em ambientes de circulação de crianças, recai na exigência de ponderar-se entre altura da localização do aparelho e a postura da criança para assistir à TV, bem como a segurança quanto ao manuseio de um aparelho elétrico por crianças. A soma dessas exigências sinalizou como ideal a existência de ambiente específico para instalar-se o televisor e compor-se uma ambientação adequada para a ação de “assistir à TV”. O ambiente exclusivo mostrou-se interessante por oportunizar tanto a supervisão específica para a ação quanto por demandar uma ação programada e com direcionamento aos aspectos pedagógicos.

Outro ponto a ser salientado alude à atenção à quantidade de horas assistindo à TV. Verificou-se uma rotina excessiva de uso da TV, principalmente no berçário e maternal o que foi diminuindo conforme a proximidade do Ensino Fundamental.

O exame dos objetivos atinentes aos usos da TV propostos pelos professores, em seus cadernos de plano de aula, foram classificados conforme seu fim educativo baseando-se nos pressupostos de Rodrigues (2003) e Toschi (2004). Conforme as categorias de análises elencadas por estas autoras, notou-se nos planejamentos dos professores a presença de objetivos que permitem à criança “ampliar os recursos de expressão e comunicação”, “desenvolver a capacidade cognitiva e recursos afetivos”, “trabalhar com programas educativos”. Nesse ponto evidenciou-se que os professores esforçam-se em selecionar programações educativas, que fogem da utilização de programas com apelos comerciais, e que selecionam programas educativos buscando colocar as crianças em contato com produções de melhor qualidade.

Ademais, notou-se a ausência de registros nos cadernos de planejamento, que justificassem confirmar-se a presença de ações que poderiam ser desenvolvidas a partir de diálogos travados com as crianças ou apoiados no desenvolvimento de projetos de intervenção sobre programas da TV aberta, pois, nos planejamentos não evidenciou indicativo de trabalho com ações concretas e intencionais que favorecessem o “domínio da linguagem dos diferentes meios” ou a “transformação de qualquer programa veiculado em programas educativos” (TOSCHI, 2004). Verificou-se que as demandas sociais que as crianças trazem advindas do que assistem em suas casas, como por exemplo, os comentários que tecem sobre cenas de novelas, filmes ou de seriados também não foram aproveitados nas ações educativas do CMEI.

A coleta de dados a fim de reconhecer os gostos das crianças por programações, e suas reações ante o que assistem deu-se por observação participante e entrevista a um grupo de 62 crianças. Verificou-se que as crianças estabelecem, em suas casas e em diversos ambientes, uma relação com os diversos produtos televisivos e, desde cedo, encontram-se imersas na informação e no conhecimento que essa mídia veicula. Pelo montante de depoimentos das crianças, repara-se que seus gostos variam muito entre os gêneros a que têm acesso. Os desenhos animados foram os mais citados e preferidos das crianças seguidos pelos musicais e novelas.

Realmente, a programação da TV mostrou possuir elementos suficientes e capazes de atrair a atenção das crianças da Educação Infantil. Guareschi e Biz (2005), ao analisarem o alcance dos programas televisivos, descrevem a televisão como “um veículo de comunicação que resume em si três dimensões que se complementam: a imagem, que é a principal, o som e o texto”

(p.180). Diante do poder de atração da percepção humana, dada a combinação desses três elementos agrupados em um único aparelho, os autores ressaltam o potencial da TV como veículo de comunicação cuja linguagem cativa o público e envolve-o emocionalmente.

Também, a pesquisa, com base nos estudos de Vygotsky (2010) sobre a atração dos órgãos dos sentidos infantis, encontrou uma justificativa para as reações das crianças quando assistem às programações da TV e, amparada nos estudos de Carneiro (2003) destacou a linguagem sintética da programação da TV atingir mais completamente as crianças por aproximar-se do efeito das experiências vivenciais.

A comparação dos dados quanto ao que as crianças gostam de assistir e os momentos em que essas programações que vão ao encontro dos seus gostos foram veiculadas levou à percepção que os gostos das crianças têm comandado a escolha das programações a ser veiculada, principalmente, nos momentos relacionados à acolhida das crianças, nos momentos de higiene, momentos livres ou quando o professor está executando outras atividades e precisa envolver o grupo de crianças. Dessa forma, em virtude de o fim da ação consistir em atrair-se a atenção das crianças por determinado tempo, os professores, muitas vezes, nem mesmo se preocupam em passar um programa por completo.

Neste ponto, a pesquisa nomeou a TV de “TV monitora”, por relacioná-la como mais uma ajudante do professor, como no CMEI pesquisado é o papel da ajudante da professora (a monitora). Consequentemente, houve a percepção por parte dos profissionais que a veiculação de programas favoráveis ao gosto das crianças tem como reação sua atenção e imobilidade.

Outra prática de utilização da programação televisiva/*DVD* aborda a ação educativa pautada no desenvolvimento dos valores morais e religiosos e questões sobre a convivência humana. A valorização de vídeos com temas religiosos foi muito evidenciada pelos dados coletados. Em alguns casos, a crença religiosa da professora orientava a seleção e a escolha dos *DVD* que veiculam histórias bíblicas, por exemplo. Com relação a esta questão que percebeu-se muito relacionada a cultura da região pesquisada, Passos (2007), analisa que esse modelo tem um propósito catequizador, pois “O modelo catequético é o mais antigo; está relacionado, sobretudo, a contextos em que a religião gozava de hegemonia na sociedade, embora ainda sobreviva em muitas práticas atuais que continuam apostando nessa hegemonia, utilizando-se, por sua vez, de métodos modernos” (p. 54). Reforça-se, contudo, que as questões sobre valores morais e éticos devem fazer parte do cotidiano da instituição onde existem crianças que estão em pleno desenvolvimento e formação. Entretanto a forma de atuação confessional deve ser rompida, pois não é a desejada para uma sociedade que tem avançado quanto ao entendimento do cidadão autônomo e da autonomia pedagógica.

Ao relacionar os estudos sobre recepção proposto por Martin-Barbero (2009) à possibilidade de associação das sensibilidades provocadas pela TV e das reações das crianças ao fato de as programações servirem tanto às oportunidades educativas quanto aos interesses de manipulação, a pesquisa verificou que a televisão possui tanto potencial para atingir o interesse da criança, podendo auxiliar professores e crianças na ação educativa, quanto potencial controverso, dado seu caráter ideológico e de intenção comercial.

CONCLUSÃO

Em face do exposto, concluiu-se, ao mesmo tempo em que intimidados pelo poder ideológico da televisão, existe um importante espaço educativo de utilização das programações televisivas carregadas de discursos e manipulações. Por se tratar de crianças pequenas, consequentemente, a tarefa exige atenção dos que estão de algum modo, próximos da educação das crianças pequenas. Para tanto, baseou-se nos estudos bibliográficos de D'Ávilla. (2002) e de Martin-Barbero (2009) para a constatação da relevância de os adultos e profissionais que trabalham com as crianças saberem que o conteúdo que as mídias veiculam é produzido para a massa e que os discursos da televisão têm força para influenciar as crianças, porém, que até mesmo isso pode ser aproveitado no contexto educacional.

Reconhecendo-se as propostas e práticas sobre a educação para as mídias (D'ÁVILLA, 2002; TOSCHI, 2004 e MARTIN-BARBERO, 2009), contudo, evidenciou-se que não se pode subestimar o poder dos produtores e dos programas de massa. Nessa ótica, mostrou-se indispensável perscrutar os discursos que chegam até as crianças, sobretudo ao acreditar que, desde a infância, as crianças podem ser incentivadas a desenvolverem uma postura questionadora frente aquilo a que assistem (VYGOTSKY, 2010; BUCKINGHAM, 2007). Ao mesmo tempo em que às crianças da Educação Infantil não se pode destinar tamanha responsabilidade de senso crítico, o estudo sugeriu, pois, aos profissionais, pais e responsáveis por elas, a tarefa de mediar a programação a fim de oferecer-lhes instrumentos para tal.

A análise apontou à necessidade de mediação didática (LENOIR, 1999; D'ÁVILLA, 2002) do professor a essas questões, principalmente, por evidenciar-se, por diversas vezes, que as crianças têm acesso, por exemplo, em suas casas, e comentam na

instituição, sobre programações que não são classificadas com indicativo para o público da Educação Infantil (zero a cinco anos).

Sob tal perspectiva, reforça-se a necessidade de atenção ao professor quanto à essa questão, o que várias vezes se observou que as crianças estavam assistindo às programações de que gostam ou pelas quais têm preferência sem alguma mediação.

Desta forma, os resultados desta pesquisa junto à Universidade Estadual de Goiás – UEG – instituição em que a pesquisadora atua -, se mostraram na qualificação da própria prática docente, por ser professora de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, por que as orientações aos estagiários passaram a abarcar a questão dos usos da televisão com crianças pequenas numa perspectiva de ação emancipadora e, na divulgação da pesquisa a profissionais da área da Educação Infantil em Seminários internos e externos, oficinas e minicursos.

Soma-se a esta questão a devolutiva à Secretaria Municipal de Educação – SEMEC - de Uruaçu, órgão que cedeu a instituição campo para a pesquisa. O resultado da pesquisa tem possibilitado formação aos profissionais por meio de palestras, reuniões de planejamento, orientações, divulgação de artigos, participação na construção do Plano Municipal de Educação (especificamente nas metas relacionadas à Educação Infantil), da disponibilização do próprio trabalho de conclusão do curso de mestrado – dissertação – à SEMEC como também, ao CMEI campo de pesquisa.

Ressalta-se ainda a recente aprovação do projeto de pesquisa na UEG campus Uruaçu: A Presença da Televisão na Educação Infantil: usos da TV nas ações pedagógicas do CMEI . O projeto tem como objetivo dar continuidade à pesquisa, uma vez evidenciados os pontos de tensão quanto aos usos da TV nas ações educativas com

as crianças pequena. Por conseguinte, intenta-se investigar *como a TV pode ser fundamental na Educação Infantil*.

A intenção é aliar estagiários, alunos da graduação, professores do CMEI e o laboratório montado com recursos adquiridos via edital da FAPEG. Vale anotar por fim desta oportunidade de divulgação dos resultados e demandas da pesquisa³⁰, a importância de cursar um mestrado, com bolsa para qualificação, o que permitiu dedicação integral aos estudos, trouxe amadurecimento teórico conceitual e isso tem repercutido na qualidade do trabalho a ser continuamente desenvolvido no curso de licenciatura da UEG.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. Coleção Contemporânea.

D'ÁVILLA, Cristina. **Ruim com ele pior sem ele?** A mediação docente e o uso do livro didático na sala de aula. Salvador:UFBA, 2002. Tese de doutorado

FRANCO, M. L.P.B. **Análise do Conteúdo**. Série Pesquisa. Brasília: Líber Livro, 2007.

GUARESCHI, Pedrinho A e BIZ, Osvaldo. **Mídia, educação e cidadania**: tudo o que você deve saber sobre mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

KUHLMANN, JR.M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

³⁰ Ademais, os detalhes do alcance da dissertação estão acessíveis pelo endereço: <http://www2.unucseh.ueg.br/teses/arquivo/MIELT/claudia.pdf>

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade. 26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

LENOIR, Yves et al. **L'utilisation de matériaux didactiques par les enseignants et les enseignantes duprimaire: une approche interdisciplinaire**. Documents du GRIFE 7. Sherbrooke: Faculté d'Éducation, 1999.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marly. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed.** Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

PASSOS, J. D. **Ensino religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007.

RODRIGUES, M. A. M. **TV/vídeo na Educação Infantil**. Curso de Extensão: TV na Escola e os Desafios de Hoje. Brasília: Editora Universidade de Brasília, SEED/MEC/UniRede, 2003.

TOSCHI, Mirza Seabra. Educação para as mídias: conceito, relação com a educação e experiências. **Todos os contos. Goiânia: Ayvu-Etã, 2004.**

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ENTRE AS POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO E EXCLUSÃO: ALEXÂNIA, ABADIÂNIA E AS CIDADES DO ENTORNO DO DISTRITO FEDERAL (1975-2010)

Daniela Neves Borges, Mestranda

Janes Socorro da Luz

PPGSS: Territórios e Expressões Culturais do Cerrado – TECCER, UEG

PALAVRAS-CHAVE: políticas públicas, Distrito Federal, Entorno, exclusão, desenvolvimento.

PROBLEMÁTICA

O tema, *Entre as políticas de desenvolvimento e exclusão: Alexânia, Abadiânia e as cidades do entorno do Distrito Federal* (no período de 1975 a 2010), proposto neste plano de redação, parte da seguinte questão: a criação de políticas públicas que visavam integrar economicamente os municípios do entorno, além de distribuir o crescimento populacional do Distrito Federal e das áreas localizadas no seu entorno. O recorte se define a partir da criação do Programa Especial da Região Geoeconômica de Brasília em 1975, ainda durante o II PND (75-79), seguida de outras políticas como Associação dos Municípios Adjacentes à Brasília (AMAB) em 1979, e a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal (RIDE) em 1998. Outras iniciativas também serão documentadas. Vê-se a necessidade de analisar os municípios do entorno até o ano de 2010, período de "consolidação" da RIDE. No que se refere as "cidades do entorno", observa-se que apenas uma parte dos municípios serão objetos de análise, visto que o tempo para o desenvolvimento da pesquisa não cabe a tamanho empreendimento. Deste modo, serão analisados os municípios do entorno, dando ênfase nos municípios de Alexânia e Abadiânia.

O interesse pelo tema aqui delimitado surgiu já nos anos iniciais do curso de graduação, participando do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), no qual tive como objeto de estudo os aspectos que permeavam a construção de Brasília. A partir daí, tive a oportunidade de aprofundar o tema durante a elaboração da minha monografia, intitulada *A Capital Federal no Centro-Oeste Brasileiro: Migração e Urbanização (1950-1980)*. Este trabalho aborda a crescente migração e urbanização do Distrito Federal, entre 1950 e 1980, resultantes da transferência da capital federal para o Centro-Oeste brasileiro. Foram registrados os conflitos entre os trabalhadores recém-chegados ao Centro-Oeste (conhecidos como candangos) e a estrutura governamental do Distrito Federal, destacando os problemas de infraestrutura, habitação e emprego. Os órgãos do Ministério do Interior e do governo do estado de Goiás serviram como fonte de pesquisa, assim como alguns projetos ligados a SUDECO. Estes projetos tinham como objetivo estudar esta região, na tentativa de encontrar soluções para os diversos problemas da região. O mesmo tinha como objetivo uma maior integração econômica nesta área, e a diminuição da migração para Brasília.

A partir deste estudo inicial, surgiu o desejo de aprofundar as pesquisas relacionadas às questões do espaço urbano nas áreas próximas ao Distrito Federal, e toda a problemática ligada a este grande crescimento demográfico. A população que no final da década de 1950 correspondia a 273.515 habitantes, saltou para 1.101.589 habitantes em 1970. Ainda segundo a COHAB, os dados do censo de 1980 apontavam para uma população de 2.061.319 habitantes. Em Goiás, estes dados acima correspondiam, em 1950, a 22,5% do total da população do estado. Em 1970, representava 37,5%, passando para 53% em 1980. Esta área, uma vez citada pelo Ministério do Interior

como "solução" para as questões relacionadas à região metropolitana do DF, agora apresentava diversos problemas urbanos, como a falta de habitação, saneamento básico, crescimento das periferias, entre outros. Com isso, surge a necessidade de compreender como os governos federais e estaduais, assim como outros órgãos públicos dedicaram-se ao tratamento dos estudos populacionais, relacionados aos moradores já existentes na região e aos migrantes que ali se instalaram. Deste modo, este estudo poderá delimitar os problemas que permeiam as cidades do "interior" e, ainda, destacar as atividades econômicas que se concretizaram a partir dos estudos científicos e técnicos, desenvolvidos pelos órgãos públicos, para o desenvolvimento econômico da população do cerrado.

Rever alguns conceitos e definições serão elementares para a construção da dissertação, portanto vê-se a importância de levantar questões, como a que Henri Lefebvre (1991) refere-se quando analisa o sistema urbano com o processo de industrialização, a qual distingue o sistema urbano em três termos "a sociedade, o Estado, a cidade". No entanto, os contrastes entre ricos e pobres, os conflitos existentes entre "poderosos e oprimidos não impedem nem o apego à cidade, nem a contribuição ativa para a beleza da obra" (1991, p.05), segundo Lefebvre esse contexto urbano dá ou reforça o sentimento de "pertencer". Ainda observa-se o espaço urbano, que segundo Roberto Lobato Corrêa (1995), define-se em "fragmentado e articulado, reflexo e condicionante social, um conjunto de símbolos e campo de lutas. É assim a própria sociedade em uma de suas dimensões, aquela mais aparente, materializada nas formas espaciais".

OBJETIVOS

Objetivo geral: Entender o ordenamento e a gestão territorial do Distrito Federal e seu entorno, no período de 1975 a 2010, e as questões que envolvem o processo de desenvolvimento e exclusão dos municípios de Alexânia e Abadiânia

Objetivos específicos:

- Caracterizar o ordenamento do espaço, a partir das relações entre cidades do entorno e do Distrito Federal, dando ênfase nos municípios de Alexânia e Abadiânia;
- Analisar e identificar as cidades que tiveram apoio dos governos federais e estaduais;
- Analisar os projetos e iniciativas voltados para as cidades goianas pertencentes à área identificada como "entorno", observando as características comuns dos projetos, e o desenvolvimento de cada um delas;
- Destacar os aspectos sociais e econômicos que caracterizam as cidades analisadas e a exercida pelo do Distrito Federal na dinâmica local e regional.

METODOLOGIA

A pesquisa poderá ser classificada como natureza básica, com abordagem quantitativa, e objetivos de modo exploratório e explicativo, seu procedimento tem base bibliográfica a qual possibilita maior levantamento de reflexões, problemas e soluções em relação ao objeto estudado. Em relação à Brasília e a formação de seu "aglomerado urbano" posteriormente denominado RIDE, tem-se trabalhos de Marília Steinberger (1999), Aldo Paviani (2010/1999) discute a questão da metrópole e sua evolução urbana socioespacial, Marcos B. Haddad (2011) remete-se as políticas públicas destinadas ao Eixo Goiânia-Anápolis-Brasília,

Heloísa P. Azevedo e Adriana M. Alves (2010) tratam a RIDE e sua criação. No que se refere a gestão territorial e novas territorialidades vê-se autores como Ignez Costa B. Ferreira (1999), Lúcia Cony Faria Cidade (1999) e Jorge M. Nogueira (1999) também discutem a gestão do território. Também pretende-se utilizar outros procedimentos, como o documental; estudo de caso e ex-pos-facto.

CONCLUSÃO

Espera-se que se conclua com êxito a dissertação, destacando os aspectos inerentes a uma dissertação de qualidade. Tendo, principalmente, relevância científica e social. E, que além disso, que através da pesquisa e elaboração da dissertação se alcance o aprimoramento enquanto pesquisadora. A partir daí alguns aspectos são de extrema importância para que se alcance o resultado esperado, como o desenvolvimento do projeto no tempo definido; a elaboração de artigos científicos; participação em eventos científicos, como congressos, seminários, simpósios.

Deste modo, objetiva-se descrever como se deu o processo de surgimento das cidades do entorno. Podendo delimitar os problemas urbanos e sociais que permeiam os municípios do entorno do Distrito Federal e a partir desta delimitação, destacar quais as atividades econômicas que se concretizaram nesta área, podendo relacionar as dinâmicas (local e regional) que sofrem influência do DF.

Espera-se, assim, compreender (através de fontes documentais e teóricas) como o Estado, a partir de programas como o Programa Especial da Região Geoeconômica de Brasília (PERGEB) e posteriormente a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE/DF), dedicou-se a atender as questões de habitação e assistência social nas áreas do entorno do DF. E

delimitar os problemas urbanos e sociais que permeiam os municípios do entorno, e a partir disso, destacar quais as atividades econômicas que se concretizaram nesta área. Busca-se também além das pesquisas documentais, dar a pesquisa, fundamentação teórica que atenda as necessidades do projeto.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Heloísa Pereira; ALVES, Adriana Melo. **RIDES**: por que criá-las?. BH: Geografias artigos científicos. Jul.-Dez. 2010.

CIDADE, Lúcia C. Faria. Acumulação flexível e gestão do território no Distrito Federal. In: PAVIANI, Aldo. **Brasília - Gestão Urbana**: conflitos e cidadania. Brasília: UNB, 1999. p. 223-242.

COHAB. **Termo de referência**: Elaboração de um programa habitacional para os municípios goianos da região geoeconômica de Brasília. Goiânia: 1981.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. Resumo, ed. Ática, 3ª ed., nº 174, 1995. p. 1-16.

CREDIGEO. **Nota explicativa**. Brasília: 1982.

FERREIRA, Ignez Costa Barbosa. Gestão do território e novas territorialidades. In: PAVIANI, Aldo. **Brasília - Gestão Urbana**: conflitos e cidadania. Brasília: UNB, 1999. p. 135-144.

HADDAD, Marcos Bittar. **Eixo Goiânia-Anápolis-Brasília**: Estruturação interrupção e retomada das políticas públicas. dissertação. PUC: 2011, 134f.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

NOGUEIRA, Jorge M.; NETO, José R. Machado. Os programas de inclusão social do GDF: avaliação de seus impactos. In: PAVIANI, Aldo. **Brasília - Gestão Urbana: conflitos e cidadania**. Brasília: UNB, 1999. p.167-196.

PAVIANI, Aldo. A metrópole terciária: evolução urbana socioespacial. In: PAVIANI, Aldo; et. al. (org). **Brasília 50 anos: da capital a metrópole**. Brasília: UNB, 2010. p. 227-252.

PAVIANI, Aldo. Gestão do território com exclusão socioespacial. In; PAVIANI, Aldo. **Brasília - Gestão Urbana: conflitos e cidadania**. Brasília: UNB, 1999. p. 197-222.

STEINBERGER, Marília. Formação do aglomerado urbano de Brasília no contexto nacional e regional. In: PAVIANI, Aldo. **Brasília - Gestão Urbana: conflitos e cidadania**. Brasília: UNB, 1999. p. 23-54.

ESTRUTURAÇÃO DA VIGILÂNCIA EM SAÚDE EM MUNICÍPIOS GOIANOS

Rosimeire Lopes Pereira

Bolsista de Desenvolvimento Institucional da UEG

Fernanda Layze de Oliveira

Bolsista Permanência da UEG

Maria Aparecida de Souza Melo

Professora orientadora e coordenadora do projeto e do Núcleo
de Estudos e Pesquisas em Administração (Nepad)

Palavras-chave: Vigilância em Saúde Pública. Vigilância Epidemiológica. Serviços de Vigilância Epidemiológica. Estrutura dos Serviços.

Introdução

A Constituição Federal Brasileira postula que a saúde é direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988) e reconhece que esta se relaciona com diversos determinantes ambientais e sociais. Para o atendimento a este princípio, intervenções sociais e econômicas voltadas para a redução dos riscos são necessária, a partir da integração dos serviços de saúde para a implementação das diretrizes da descentralização, do atendimento integral e com prioridade nas ações preventivas (PAIM; COSTA, 2008). Analisar permanentemente a situação da saúde da população é objeto da Vigilância em Saúde, em cuja organização encontram-se a vigilância epidemiológica, a promoção da saúde, a vigilância da situação de saúde, a vigilância em saúde ambiental, a vigilância da saúde do trabalhador e a vigilância sanitária (MS, 2009). Compete ao Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS), a gestão do Sistema Nacional de Vigilância em Saúde (SNVS)

no âmbito nacional; aos Estados cabe a gestão estadual do SNVS, por meio da coordenação e supervisão das ações de prevenção e controle, com ênfase naquelas que exigem simultaneidade estadual ou microrregional para alcançar os objetivos estabelecidos. Também lhes cabe a execução das ações de Vigilância em Saúde, de forma complementar à atuação dos municípios; aos municípios compete gerir o componente municipal do SNVS, compreendendo, dentre outras, as atividades de notificação de doenças de notificação compulsória, surtos e agravos inusitados, conforme determina a legislação federal e estadual (MS, 2004). É importante que todos estes componentes do SNVS se organizem de forma adequada para cumprirem suas funções e alcancem os objetivos postulados constitucionalmente da garantia das condições de saúde da população. Este estudo objetivou levantar a estruturação da Vigilância em Saúde nos municípios goianos, com vistas a mapear as condições estruturais existentes que podem influenciar positiva ou negativamente nos processos de notificação de doenças e agravos de notificação compulsória, com reflexos nos níveis de exposição de riscos da população aos eventos relacionados à saúde. Constitui-se em parte integrante de um projeto de pesquisa mais amplo, que conta com financiamento do Programa de Pesquisa para o Sistema Único de Saúde (PPSUS) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), que objetiva identificar os fatores facilitadores e dificultadores na notificação de doenças e agravos de notificação compulsória no âmbito da Vigilância em Saúde em Goiás (MELO, 2014).

Metodologia

Através de reuniões com a equipe da Superintendência de Vigilância em Saúde (SUvisa) da Secretaria de Saúde do Estado de Goiás (SES-GO) e de visitas aos Núcleos de Vigilância em Saúde dos municípios de Goiânia, Aparecida de Goiânia e Anápolis, foi construído e

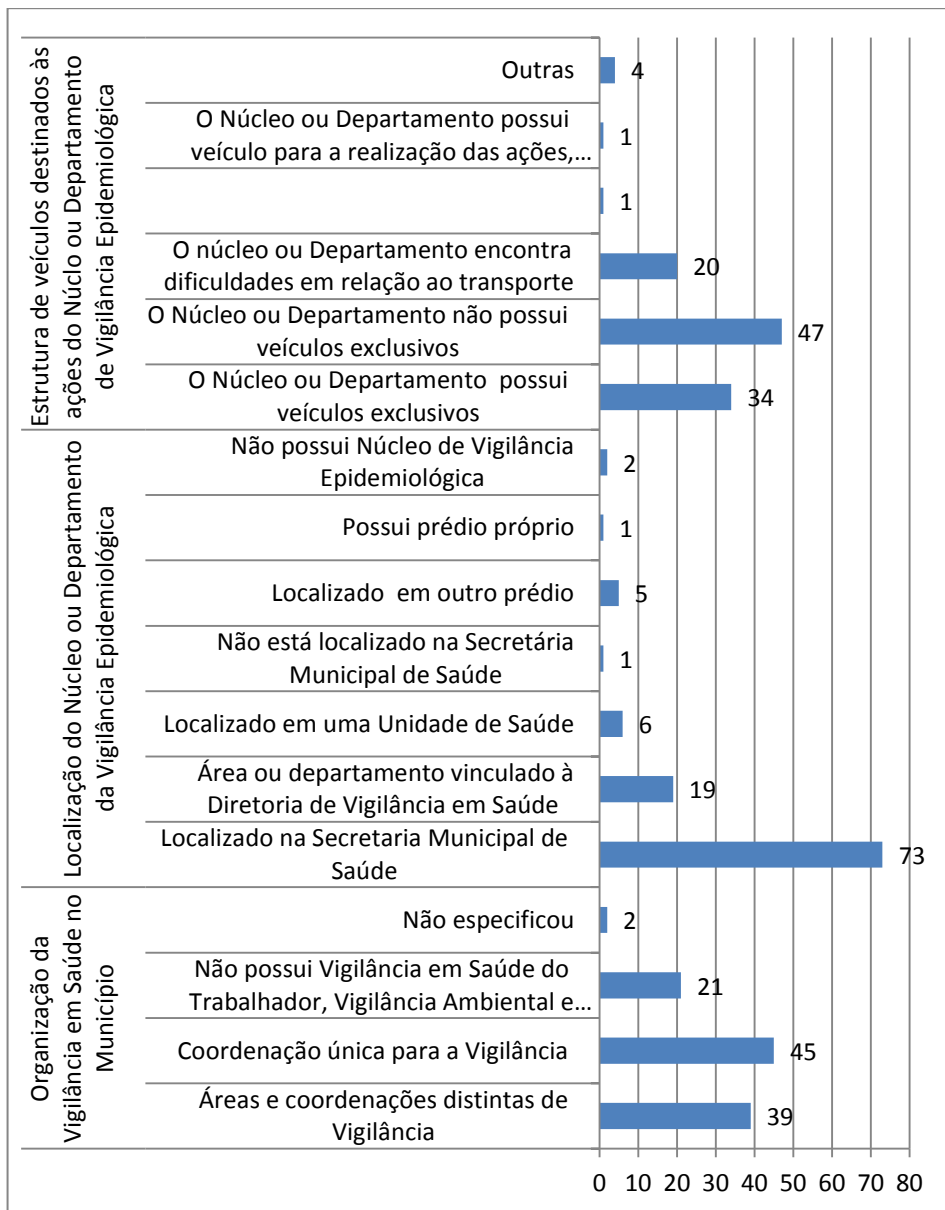
validado o Formulário de Levantamento da Estruturação da Vigilância em Saúde nos Municípios Goianos, um questionário estruturado com questões abertas e de múltipla escolha. O instrumento foi encaminhado aos Secretários de Saúde dos 246 municípios do Estado de Goiás, em abril de 2014, através correspondência eletrônica que orientava sobre a adesão à pesquisa e respectivo preenchimento. Contatos telefônicos e por e-mail foram realizados, por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Administração do Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas da Universidade Estadual de Goiás, com o propósito de alcançar maior adesão à pesquisa. Em dezembro de 2014 foi considerada encerrada esta etapa do estudo, da qual participaram 107 (cento e sete) municípios goianos, o que representa uma amostra de 43,5% do universo amostral. Os dados foram transcritos para uma planilha Excel e parte deles serão aqui apresentados em forma gráficos.

Resultados

Houve adesão de municípios de todas as macrorregiões do Estado, com representatividade de 65,3% da população de Goiás. No que se refere à organização da Vigilância em Saúde nos municípios goianos participantes do estudo (Figura 1), a maioria (42%) possui coordenação única para a Vigilância em Saúde, o que engloba as demais vigilâncias do SNVS e, ainda, 20% dos municípios não possuem vigilância em saúde do trabalhador, vigilância ambiental, controle de zoonoses ou outros setores relacionados. Sobre a localização do Núcleo de Vigilância em Saúde, 68% encontram-se sediados na Secretaria Municipal de Saúde, no entanto dois dos municípios estudados não contavam com o Núcleo ou Departamento de Vigilância Epidemiológica por ocasião do levantamento dos dados. Observa-se também que 44% dos municípios não possuem veículos exclusivos para que o Núcleo ou

Departamento de Vigilância Epidemiológica realize suas atividades de campo.

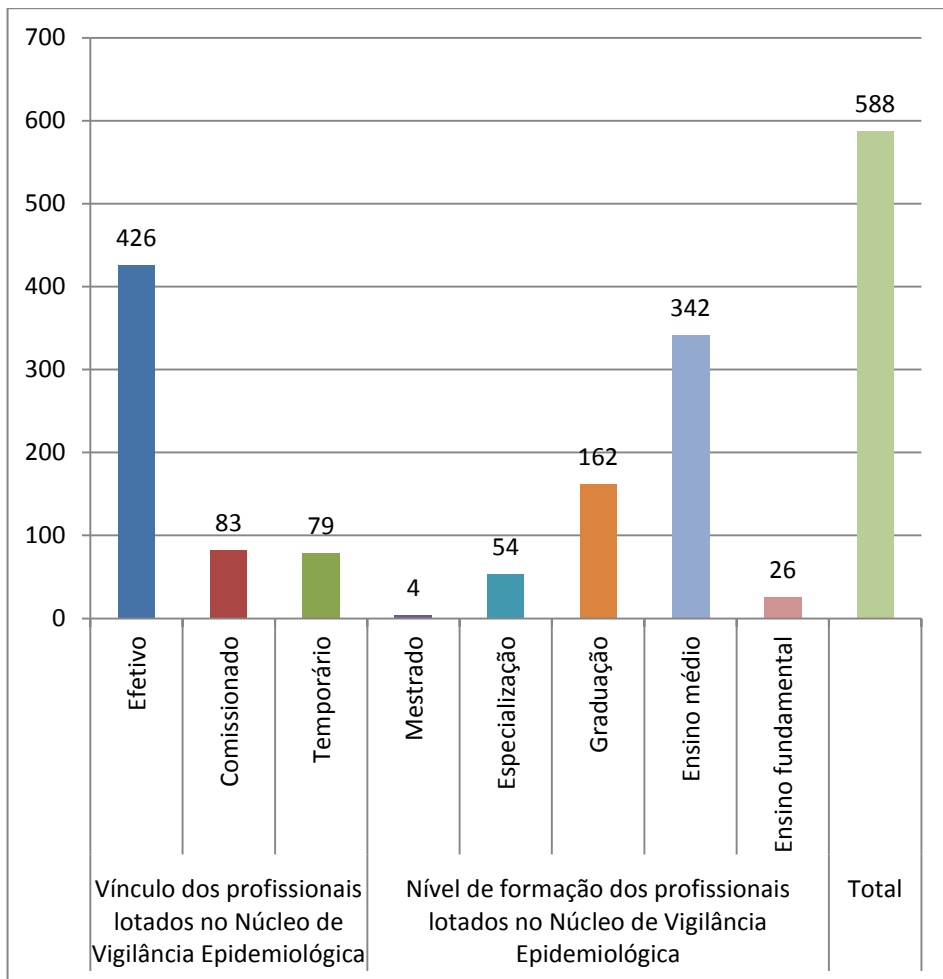
Figura 1 – Aspectos da estruturação da Vigilância em Saúde nos municípios goianos, 2014.



Fonte: dados da pesquisa, 2014.

Em se tratando dos recursos humanos lotados nos Núcleos de Vigilância Epidemiológica (Figura 2), do total de 588 profissionais, a grande maioria (72%) possui vínculo efetivo e em termos de formação há predominância daqueles com ensino médio (58%). Observa-se, no entanto, a existência de trabalhadores com formação em níveis de graduação, pós-graduação e mestrado, mesmo que ainda prevaleçam alguns (4%) com apenas o ensino fundamental.

Figura 2 – Vínculo institucional e níveis de formação dos profissionais lotados nos Núcleos de Vigilância Epidemiológica dos municípios goianos participantes do estudo, 2014.



Fonte: dados da pesquisa, 2014.

Conclusões

Este estudo descreve parte dos resultados do levantamento que possibilitou identificar a forma como se encontra estruturada a Vigilância em Saúde nos municípios goianos. A partir dele foi

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

possível mapear as condições estruturais existentes que possam facilitar ou dificultar os processos de notificação de doenças e agravos de notificação compulsória, informações estas que farão parte da sequência do projeto de pesquisa ao qual se encontra vinculado. Os dados são representativos da população, uma vez que houve participação de localidades situadas em todas as macro e microrregiões de Goiás, com 43% dos municípios goianos e nos quais totalizam 65,3% da população do Estado. Observa-se, pelos dados aqui sintetizados, que há heterogeneidade nos processos de organização da Vigilância em Saúde em Goiás e, por consequência, dos Núcleos de Vigilância Epidemiológica, provavelmente em função de especificidades oriundas a fatores que carecem ser melhor investigado. As maneiras distintas como estes setores se organizam provavelmente refletirão na forma como são realizadas as intervenções da vigilância em saúde no âmbito municipal com reflexos nas ações preventivas de doenças e agravos de notificação compulsória.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília (DF): Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 3.252, de 22 de dezembro de 2009. Aprova as diretrizes para execução e financiamento das ações de Vigilância em Saúde pela União, estados, Distrito Federal e municípios e dá outras providências. Diário Oficial [da União], Brasília, 23 dez. 2009. Seção 1, p. 65-69.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=52&search=goias>>. Acesso em: 03/06/2014.

MELO, MAS. Identificação dos incidentes críticos na notificação de doenças no âmbito da Vigilância em Saúde. Projeto de pesquisa. Chamada Pública nº 12/2013 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) – Programa de Pesquisa para o Sistema Único de Saúde (PPSUS), 2014.

MS – Ministério da Saúde. Portaria Nº 1.172/GM Em 15 de junho de 2004. Regulamenta a NOB SUS 01/96 no que se refere às competências da União, Estados, Municípios e Distrito Federal, na área de Vigilância em Saúde, define a sistemática de financiamento e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2004.

PAIM JS, COSTA EA. Modelos Assistenciais: reformulando o pensamento e incorporando a proteção e a promoção da saúde. In: Costa EA. (Org.). Vigilância Sanitária: desvendando o enigma. Salvador: EDUFBA, 2008.

EXPANSÃO DO ISLAMISMO NA ÁFRICA

DAMASCENO, Mahara de Almeida³¹;

SILVA, Júlia Bueno de Morais³²;

Palavras-chave: Islamismo, Escravos, Cultura, Política, Religião.

Introdução

A partir do século VII da Era Cristã o norte da África passou por consistentes mudanças, mudanças sólidas ocorridas por cinco séculos. Essas mudanças se deram com a integração do Islamismo à África, a cultura, política e sociedade sofreram influências diretas acarretando benefícios e malefícios que ainda hoje são sentidos, as consequências ocorreram em extensões continentais.

O Islamismo surgiu com Muhammad inb 'Abd Allah, em Meca, membro da cabila dos Kuraysh, que pregou desde sua primeira revelação até a última, igualdade entre os seres humanos e a necessidade de se viver a fé como forma central na vida, sem deixar que os contra tempos de fora do Islamismo tirassem o foco do fiel. A ideia de igualdade rapidamente incomodou os principais comerciantes, ricos, de Meca, gerando conflito e perseguições que fizeram com que em 622 da Era Cristã, Maomé e seus seguidores migrassem de Meca para Medina, que posteriormente se tornaria *Madinat al-Nabi* (a cidade do Profeta), essa migração marca o início do calendário Islã, e também marca o início pelo busca e expansão da *Dar al-islam* (a terra do islã).

Com o primeiro passo dado para a expansão do Islã, Maomé, que em momento algum deixou de receber revelações divinas, iniciou o processo de expansão que tomou como extensão uma grande parte

³¹ Graduanda de Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, Goiás.

³² Profa. Doutora pela Universidade de Brasília (2010), Anápolis-GO.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

da África Setentrional. Pelas “margens do Rio Ebro, do Senegal e do Niger, no oeste, até as margens dos rios Syr-Daria e Indus, no leste, e avançava ao norte até o Volga, em pleno coração do continente euro-asiático, atingindo ao sul a costa oriental da África” (SILVÉRIO, 2013, p.285), com essa imensa expansão as mudanças culturais, políticas e sociais passam a ocorrer e conquistam parte da população africana, seja ela cristã, judaica ou tradicional. A África Cristã e as crenças tradicionais perdem espaço, a cultura islâmica se expande de forma rápida e incisiva, e de imediato surge um novo Estado na bacia mediterrânea e no Oriente Médio, de forma mais lenta e bastante tumultuada, houve o florescimento da nova cultura no interior desse Estado, e é com esse pensamento que trabalharemos como se deu a expansão em cada região da África do Norte.

É importante lembrar e enfatizar que a África além do litoral estava esquecida comercialmente, e algumas dessas regiões do interior do continente passam a romper com o isolamento comercial através da abertura cultural quanto as relações intercambiais e de empréstimos. Pensar a África e a expansão muçulmana como uma expansão cultural também nos serviu para obtermos conhecimento dos povos habitantes no interior do continente, e foi com esse conhecimento que em dado momento a África do Norte pode crescer qualitativamente e quantitativamente no sentido comercial

“(...) os contatos mútuos entre o continente africano e as outras partes do Oceano Índico evoluíram tanto no plano qualitativo quanto no plano quantitativo. Observa-se, primeiramente, um fortalecimento regular da presença dos povos no Oriente Médio em toda esta área, particularmente na costa oriental da África, onde os árabes e persas souberam desenvolver atividades comerciais existentes desde os primeiros séculos da Era Cristã.” (2013, p. 287)

de forma secundária, a cultura africana se afasta da cultura indiana, antes predominante na África, e se aproxima da muçulmana.

A partir do processo de comercialização e ampliação dos pontos comerciais africanos, os muçulmanos passam a modificar sua situação econômica, política e estrutural devido a influência dos povos tradicionais, que tiveram um papel importante e direto na expansão, isso quer dizer, com o apoio ou a resistência dos povos tradicionais, as mudanças precisavam ocorrer para que houvesse uma assimilação de culturas. O marco dessas mudanças foi o conflito ocorrido com o povo *zandj*, que eram escravos e impuseram resistência a forma estrutural e política que os muçulmanos estavam implantando. Apesar do longo conflito, causas políticas e sociais foram conquistadas, como a importação de escravos limitada e regulamentada, além disso, devido a necessidade, a África antes escravista passa a ter características feudais de exploração.

São no contexto dessas características que as heranças deixadas por Muhammad passam a ter mais vivência e oposição, como o sistema democrático que foi deixado por ele, no entanto sofreu resistência após sua morte, pois assim como se tinham os *califas* responsáveis pela política muçulmana através da escolha popular, passou-se a ter os *imames* que acreditavam em uma força política através da descendência sanguínea. Mesmo com tamanha diferença, e inúmeras guerras civis, ambos muçulmanos buscavam no *jihad* (“esforça para dar o melhor de suas capacidades”). E com as diferenças ainda foi possível conquistar o povo africano com o deslumbre exercido pela mensagem simples e direta do islamismo, além disso o islamismo proporcionava um escape aos tributos e taxa cobradas pelo povo europeu.

Mesmo com todos os pontos a favor do islamismo, obviamente nem tudo se deu de forma simples, desde sua ascensão na África do

norte, passando pelo sul do Saara até chegar no povo do Sudão, conflitos ocorreram e ramificações também, declínios tiveram que acontecer, regressos também. E é com essa construção, e acordos, que aos poucos o islamismo foi conquistando espaço, por um longo tempo, principalmente entre os séculos VII e XII. E é esse processo que será bordado em mínimos detalhes na construção deste trabalho.

O objetivo desta pesquisa é evidenciar o surgimento do Islã, da sua expansão política e da sua evolução doutrinária no continente africano a partir das mudanças no processo de escravidão.

Metodologia

O estudo se dará através da literatura a partir dos textos História Geral da África da coleção Unesco, onde verificaremos os primeiros séculos do islamismo até sua consolidação.

Considerações finais

O trabalho encontra-se em andamento, ainda não se pode chegar à conclusões quanto a problemática, no entanto, será apresentado resultado parciais, como a forma que a cultura islâmica se expande representa mudanças significativas e pontuais na área setentrional da África, e quais as mudanças positivas e negativas que isso acarretou.

Referências

SILVÉRIO, Valter Roberto; **Síntese da coleção História Geral da África** : pré-história ao século XVI / coordenação de Valter Roberto Silvério e autoria de Maria Corina Rocha e Muryatan Santana Barbosa. – Brasília: UNESCO, MEC, UFScar, 2013.

LOVEJOY, Paul E.; **A Escravidão na África**: uma história de suas transformações/ Paul E. Lovejoy; tradução: A. R. Bhering e Luiz Guilherme B. Chaves – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

THORNTON, John Kelly; **A África e os africanos na formação do mundo Atlântico**, 1400-1800/ John Thornton; tradução de Marisa Rocha Mota. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

“EXPLORING LEARNING POSSIBILITIES BEYOND COURSEBOOKS”: Potencial de input linguístico promovido por meio dos jogos de tabuleiro “Tabboo, English Puzzles e Cara-a- Cara”¹

Cláudio Henrique Costa Bueno (PVIC - UEG)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1969917315703841>

Orientadora: Professora Dr. Barbra Sabota

Universidade Estadual de Goiás - câmpus CSEH

Resumo: Este resumo tem como objetivo analisar o potencial de aprendizagem de input linguístico promovido pelo estudo de três jogos em questão: “Tabboo, English Puzzles e Cara-a- Cara”. As análises foram realizadas visando promover a aprendizagem de língua inglesa por meio de um trabalho lúdico e motivador. Argumentamos ser o jogo de tabuleiro um material didático auxiliar em aulas de inglês como língua estrangeira de uma maneira com que o aluno possa interagir e se sentir motivado para a aprendizagem abrindo novos horizontes para o ensino de inglês em ambiente escolar e de como a pesquisa por meio de jogos de tabuleiro diante de estudos bibliográficos tem se desenvolvido e potencializado a aprendizagem de língua estrangeira por meio de recursos lúdicos e tecnológicos. Sendo assim os jogos de tabuleiro vem se desenvolvendo um potencial de aprendizagem de línguas estrangeiras desenvolvendo habilidades linguísticas (comunicação, léxico e gramático) e habilidades sociais (táticas de raciocínio lógico, tomadas de decisões, trabalhos de cooperação e colaboração) que possibilitam não apenas o desenvolvimento de linguagem como o desenvolvimento sóciocognitivo de aprendizagem que estará internamente ligada não apenas aos conhecimentos científicos, mas sim as práticas abordadas e vividas no ambiente em que se situa. Como é o caso dos jogos de tabuleiro não conta apenas as experiências praticadas e vividas com a prática do jogo, mas sim

também o convívio do grupo, o tipo de jogo, as principais técnicas de habilidades que se desenvolvem durante a aprendizagem por meio de jogos de tabuleiro.

1. Introdução:

Aprender inglês por meio de atividades lúdicas, como, por exemplo, a praticados jogos de tabuleiro, é atualmente um dos grandes desafios da escola, pois os jogos exercem um papel muito importante na vida do homem. Desde os tempos antigos, aprender se divertindo também é uma maneira atrativa de despertar interesse nos alunos, e ela vem sendo muito utilizada em escolas e cursos de inglês atualmente.

Os jogos de tabuleiro podem ser um grande recurso como material didático. Além de trabalhar o lúdico nas aulas, propõe uma maneira mais interativa de aprender uma língua estrangeira. Não intencionamos desmerecer o livro, que foi um revolucionário da prática educacionais, segundo Paiva (2009). No entanto os jogos, por terem uma abordagem diferente, trabalham também performances e potenciais, além de ampliar diversas áreas do conhecimento como: habilidades de conhecimento geral (*Perfil, Quest*), habilidades matemáticas (*Banco Imobiliário*), jogos de expressão facial (*cara a cara*), jogos de memorização (*memory games*), estratégias (*War, Twister dance*), habilidades de comunicação e expressão (*Scrabble, Pictureka, Imagem e Ação*) todos voltados ao ensino de língua estrangeira focalizando sempre esta prática interdisciplinar do idioma.

Cabe relatar também algumas desvantagens das práticas de aprendizagem adquiridas por meio de jogos de tabuleiro. Alguns pesquisadores como Hiuzinga e Kishimoto, dizem que mesmo que a aprendizagem de uma língua estrangeira seja produzida por meio de jogos, embora tenha um alto potencial; não se podem trabalhar

alguns aspectos metodológicos como, por exemplo: a gramática explícita ou a escrita porque, por maior que seja o potencial de aquisição de língua inglesa em um jogo, ele ainda é vista de uma maneira informal.

Nossa pesquisa, no entanto, tem o enfoque na ruptura com a crença de que o jogo seja uma simples ferramenta de brincadeira e futilidade ou, ainda, um passatempo sem um resultado específico em aulas de língua estrangeira. Pois, como cremos esta prática por meio de jogos, ocasionaria maior grau de interesse e atenção, além de exercitar outras áreas do cérebro que precisamos para trabalhar em um jogo como, por exemplo, raciocínio rápido e estratégico, as tomadas de decisão, habilidades comuns e necessárias em jogos de tabuleiro.

Nesta esteira, trazemos Prensky ao debate por afirmar que:

O ser humano apresenta um grande potencial para aprendizagem de língua durante uma ação desde que ela envolva atenção e colaboração, sendo que devido a esta grande quantidade de informações e recursos tecnológicos, atualmente a internet já desenvolve jogos onde se produzem atividades de gramática e escrita do inglês. (PRENSKY, 2006, p. 20)

Sua compreensão de que a atenção dirigida pode colaborar com o processo de aprendizagem corrobora nossa tese de que o uso de jogos é benéfico ao ambiente escolar indicando uma forma do professor e do estudante interessados em uma língua estrangeira repensar a prática de ensino e aprendizagem de línguas.

O jogo tem grande potencial para aprendizagem de uma língua estrangeira, seja por meio de traduções, práticas de vocabulário, pronúncias de palavras, o uso de abordagens de linguagens na

aplicação do jogo, interação entre personagem e jogador e as aplicações coexistentes entre jogo e língua.

Além de habilidades de comunicação e linguagem desenvolvidas durante um jogo, os jogos de tabuleiro podem trazer benefícios quanto aos aspectos: cultural (investigando o contexto de que os jogos estão inseridos); e linguístico (explorando o modo como o jogador pode aprender e desenvolver habilidade(s) linguística).

Outro benefício do uso de jogos em aulas de língua inglesa é o potencial de favorecer a colaboração e a cooperação dos estudantes durante o processo de aprendizagem, ou seja, quando todos trabalham para a conclusão de um objetivo. Isso pode se dar na formação de equipes ou times, que colaboram ou, às vezes, competem de modo saudável (isto é, sem ocorrência de *bullying*) entre os jogadores de maneira com que isto concorra para a evolução da aprendizagem em equipe de forma construtiva.

2. Fundamentação teórica sobre o uso pedagógico de jogos

Apresentamos, neste item, os pilares que sustentam nosso estudo. Trazemos, portanto, teóricos, e suas principais reflexões, sobre o pensar do jogo como material ou recurso didático educacional, abordagens reflexivas e o potencial de aprendizagem que o jogo pode promover e oferecer em sala de aula.

3. Contextos Históricos do Jogo

Para Hiuzinga (1971, p.9) “O jogo é parte integral e constituinte da natureza humana e animal, seu significado, sua utilização em competições com funções culturais, assim como sua relação com o conhecimento, a poesia, a filosofia e a cultura contemporânea” podem representar um chamado ao engajamento num ritual de atitudes e gestos, respeitando a regra que os estimula no processo de prazer e divertimento”. (HIUZINGA, 1971, p.9)

Sendo assim o jogo não apenas estimula a competição, mas também trabalha a cultura, a socialização e o conhecimento, lembrando que o jogo não é algo moderno, mas sim contemporâneo, pois o ser humano estimulava a prática de aprendizagem por meio de jogos desde os tempos antigos.

Para o autor, o jogo é uma espécie de trabalho, e o classifica em seis habilidades, pois segundo ele os jogos de tabuleiro podem promover:

1. Capacidade de absorver o participante de maneira intensa e total, realizando em um clima de embasamento e entusiasmo, sendo uma atividade agradável que envolve inteiramente o jogador.
2. Esfera de espontaneidade, pois mesmo existindo regras a ser seguido, o participante, poderá contar com um gama amplo de alternativas que dependerá de sua disposição e criatividade.
3. Limitação de tempo: o jogo inicia num determinado momento e continua até que se chegue a certo fim.
4. Possibilidade de repetição, pois os jogos podem ser executados novamente a qualquer momento ou em períodos determinados.
5. Limitação de espaço: todo jogo se realiza dentro de uma área previamente delimitada, sendo que este espaço reservado e como se fosse um mundo temporário e fantástico dedicado à prática de uma atividade especial.
6. Existência de regras; cada jogo se processa de acordo com certas regras, que é determinada de acordo daquilo que “vale” de um mundo temporário por ele circunscrito. (HIUZINGA, 1971, p.12)

Sendo assim desde que haja uma caracterização é qualificação o jogo será composto e mediado por regras para as práticas de

aprendizagens relatando o lúdico e fascinação promovida pelo jogo como recurso de desenvolvimento de aprendizagem. Entretanto nem todo jogo é classificado de tal forma. Para Ferreira (1980), o jogo é visto de forma concisa e centralizada. Para ele, 'o jogo apresenta duas acepções: atividades físicas ou mentais organizada por um sistema de regras que define a perda ou o ganho e uma espécie de brinquedo, passatempo e divertimento'".(FERREIRA,1980, p. 7).

Sendo assim, o jogo poder trabalhar tanto o aspecto físico como, por exemplo: pular uma corda, uma dança das cadeiras, como caso o método *Total Physical Response (TPR)* que o jogar responde por meio de comandos e movimentos fazendo uma relação do físico com o psíquico-mental.

Quanto de maneira intelectual (um caça palavras, um jogo da memória), definido por um sistema de regras que é específico de cada jogo, trabalhando com a mente da pessoa influenciando no desenvolvimento da aprendizagem (como o caso das abordagens gramaticais, comunicativas e lexicais).

Além de promover interação e facilitação o jogo pode ser considerado um recurso lúdico por a sua pratica ter um potencial de motivação mais elevado. Segundo (PAIVA, 2011, p.95) "o jogo propõe uma maneira mais interativa de se apreender uma língua estrangeira, não desfavorecendo o papel e o livro, que foram grandes revolucionários das práticas educacionais". A autora afirma que o jogo é uma revolução que vem atuando na educação e que está pratica vem se tornando, recente. Sendo assim o jogo é uma novidade que vem atuando nas escolas e centro de idiomas e sua prática ainda é atual, embora o jogo seja praticado desde tempos primordiais.

4. Autonomia e motivação

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Quando falamos das técnicas e práticas dos jogos de tabuleiro é importante levarmos em consideração dois aspectos que o jogo pode transmitir na aprendizagem, pois além de transmitir a mediação o jogo pode desenvolver a autonomia e motivação como postula Paiva (2011):

Autonomia é um sistema sóciocognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA 2011, p. 88 a 89)

Ou seja, perante uma autonomia existente por meio dos jogos dependendo da questão até mesmo o jogo pode oferecer esta autonomia para a aprendizagem de uma língua estrangeira por meio de estratégias e tomadas de decisões que o jogo pode proporcionar.

Já em relação à motivação, Huizinga (1971, p. 5) nos faz refletir que ela diz respeito à “intensidade do jogo e o seu poder de fascinação que, como tal não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside à própria essência e a característica primordial do jogo.”

No caso dos jogos quanto maior for o aspecto atrativo maior será o potencial de motivação para a aprendizagem e por meio de práticas por meio de jogos de tabuleiro proporcionando uma motivação para o participante que estará interagindo com o jogo durante o seu processo de aprendizagem, ou seja, quanto maior for à autonomia que o jogo oferecer, maior será a motivação de jogar aquele jogo.

Ambos são conceitos que estão interligados entre si, em uma perspectiva de aprendizagem por meio de jogos.

Desse modo, podemos gerar uma síntese das ideias até o momento apresentadas para afirmar que algumas das principais vantagens ou benefícios concernentes ao uso de jogos de tabuleiro para o uso escolar são:

- Potencial para o trabalho lúdico. Isso implica na tendência aumentar a motivação durante a prática de um jogo;
- Oportunidade de prática comunicativa de língua, em substituição ao tradicionalismo (giz e quadro);
- Possibilidade de variação no modelo de interação entre os alunos durante a prática do jogo de tabuleiros proposto, em grupo ou individual;
- Diversidade na escolha dos jogos: jogo de memória com vocabulário de inglês; jogos de cartas, jogos de soletração, dominós com palavras (sinônimos, antônimos, significado etc.);
- Desenvolvimento de habilidades pessoais (afetividade) e sociais (civildade nas negociações, ética, cumprimento de regras etc).

Passemos agora à metodologia que direcionou esta pesquisa.

A metodologia deste estudo seguiu parâmetros qualitativos interpretativos de análise. Usamos a pesquisa bibliográfica documental para formatar nosso estudo. Nesse sentido, nossa fonte de dados são os jogos selecionados para análise e a pesquisa bibliográfica sobre interação, colaboração, jogos e ludicidade. Para analisar os jogos propostos elaboramos em conjunto com nosso grupo, uma tabela com a taxonomia de caracterização dos jogos para análise acadêmica. A tabela traz em suas categorias de análise

aspectos concernentes à estrutura, ao conteúdo e à usabilidade dos jogos. Para proceder à análise primeiramente pesquisamos e listamos diversos jogos disponíveis. Essa busca gerou vários títulos, no entanto, procedemos à seleção investigando aqueles que mais apresentassem potencial para uso em sala de aula de inglês. Finalmente, observamos quais jogos apresentariam características presente na tabela criada, chegamos assim aos três que analisamos na sequência: “*Taboo*, *English Puzzles* e *Cara a Cara*”.

5. Análise dos jogos de tabuleiro

Inicialmente descrevemos as características do jogo e prosseguimos com os critérios previamente dispostos.

5.1 “Taboo”

O objetivo do jogo é adivinhar uma palavra, que fica em destaque, por meio de uma tentativas de adivinhação sem dizer nenhuma palavra relacionada à em destaque do cartão. O aluno precisa desenvolver táticas de raciocínio lógico, colaboração e empatia. Pode ser jogado em grupos grandes ou pequenos, trabalha a cooperação e a colaboração, e é dividido em níveis.

No jogo *Taboo* podemos dizer que há indícios da abordagem lexical que é fundamental no processo de aprendizagem de LE. Pois, Lewis (1999, p. 15), aponta que esta abordagem “coloca a comunicação de sentidos no coração da língua e da aprendizagem de línguas. Isso leva à ênfase no principal veiculador de significados, o vocabulário”. Em *Taboo* o foco de aprendizagem está construção de sentidos de vocábulos e na prática de sinonímia, oportunizando a ampliação do campo semântico dos aprendizes.

O jogo também proporciona exercício de maneiras alternativas de pensar forçando o aluno a criar e exercitar seu raciocínio lógico. Sendo um fator muito interessante no caso do “*Taboo*”, a

nivelação e a seleção de vocabulários que se possa trabalhar durante a aprendizagem do jogo, como por exemplo: (sports, professions, musics, actors, books, city's/ esportes, profissões, musicas, atores, livros e cidades) que mudam e contextualizam de acordo com os níveis do jogador o que torna interessante a utilização de jogos para ensinar inglês, pois ele possui muitas facetas da linguagem, apenas não se esqueça da regra essencial do jogo que é não dizer as palavras similares nas cartas, lembrando que é não é comum a utilização de imagens neste tipo de jogo, pois ele é de certa forma explicativa por meio de frases, ou seja, o enfoque do jogo está por apreender palavras por meio de outras palavras em inglês, nesse sentido aumento o potencial de raciocínio, lógico, criatividade e motivação do estudante trabalhando técnicas de raciocínio rápido, movimento corporal e dinamização do jogo de modo com que isso desperte a atração dos alunos em aprender jogando.

Neste jogo podemos observar que há um potencial de autonomia iminente, pois há grande diversidade de temas e o jogador tem liberdade de escolher como sua temática abordada ao que o torna mais motivador. Além de ser um jogo com um baixo custo e fácil adaptação, que de forma bem interessante pode ser levado para as escolas de ensino público e a sua variedade de níveis existentes o torna mais instigante.

5.2“Crossword Puzzle”

O jogo tem formato de quebra-cabeças, com encaixes simples que permitem a relação entre a palavra, sua tradução e uma imagem. O nível é básico e não possui alternativas de encaixe, possibilitando respostas unilaterais e não permitindo exploração da polissemia dos termos em foco. É um jogo que não desperta grande interesse entre crianças mais velhas e/ou adolescentes, pois foi desenhado

para crianças de (5 a 7 anos). Ainda assim ele pode ser interessante para turmas com nível básico que queiram experimentar com o inglês sem correr riscos ou necessitar de estratégias elaboradas. É um jogo calmo que testa a paciência e a persistência dos jogadores. Há potencial para o aprimoramento (e teste) da memória.

No jogo "English Puzzle" há também presença da abordagem lexical uma vez que durante o jogo o participante desenvolve a aprendizagem de língua estrangeira encaixando peças, fazendo uma ligação entre significado (vocabulo) e significante (as ilustrações do jogo).

5.3 "Cara a Cara"

Este jogo consiste na adivinhação de personagens a partir de tentativas e eliminação de cartas. Por meio de questionamentos intercalados entre jogadores ou equipes as características físicas são descritas a fim de descobrir o personagem do adversário.

O jogo não traz palavras, portanto pode ser jogado em qualquer idioma sem adaptações. Perguntas de sim/não, tais como "Is it a man or a woman?", "Does she have long hair?" devem ser utilizadas pelos oponentes. Vemos aí uma oportunidade criativa de praticar a elaboração de perguntas, conferindo autonomia na escolha das perguntas aos jogadores. É possível perguntar sobre sentimentos também, "Is she happy?", e isso pode favorecer a relativização de alunos em relação às suas percepções das emoções.

O resultado obtido no jogo de tabuleiro cara a cara que houve um aprendizagem de língua estrangeira por meio de uma abordagem comunicativa por meio de da utilização da linguagem e expressão da comunicação, ou seja o uso das palavras para o ensino da comunicação, pois segundo "(Cunningsworth 1995, p.66) "o aspecto da comunicação é considerado o valor de suma importância na

aprendizagem”, ou seja, o aluno tende a aprender muito durante exercícios de conversação no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

A adivinhação proposta no jogo também pode ser um elemento favorecedor da motivação, por contar com a possibilidade de criar e de inovar nas perguntas e de negociar o sentido de conceitos.

Segue uma tabela síntese com as principais características verificadas em relação ao uso educacional dos jogos, sobretudo em ambiente escolar.

5. Considerações Finais: O jogo de tabuleiro como fonte de aprendizagem de língua estrangeira

Por meio desta análise percebemos que os jogos de tabuleiro oferecem um potencial de input linguístico para aprendizagem de língua estrangeiras, além de trabalhar a motivação dos alunos durante os processos de vivência social, aprimoramento de valores éticos e morais, desenvolvimento de habilidades cognitivas e estratégias de interação, motivação e criatividade. Ao jogar, o aluno percebe que um jogo não é apenas uma questão de regras, mas que é preciso saber criar, conviver, inovar, entender, negociar, comparar, questionar... Ou seja, as habilidades linguísticas e sociais são exercitadas e aprimoradas de maneira lúdica e envolvente.

Portanto, o jogo tende a ser um processo colaborativo onde o aluno aprende não apenas sobre a língua, mas exercita a língua como prática social em empirias. Para Vygotsky (1998, p. 7) “O jogo pode potencializar as habilidades de trato e convívio social e auxiliar no entendimento de regras e negociação de significados, portanto tem sido reconhecido com auxiliar no desenvolvimento não apenas cognitivo como social”.

Percebemos que os jogos de tabuleiro têm a função mediadora de possibilitar o aprendizado de uma língua estrangeira de uma maneira divertida, além da motivação que o jogo pode desenvolver no aluno para a aprendizagem de inglês fazendo a junção entre a autonomia do aluno em escolher o jogo e a sua prática em sala de aula. Desse modo, o jogo de tabuleiro seria uma proposta didática de grande interesse para as escolas, regulares ou de idiomas, para motivar o estudante no aprendizado de uma língua estrangeira a qual recomendamos.

Acredito que a prática de língua estrangeira por meio de jogos de tabuleiro além de ser uma teoria atual e pouco dinamizada é uma boa proposta de potencial de aprendizagem de língua estrangeira mediadas a escolas de ensino privados e públicos, centro de ensino e clube de idiomas onde está aprendizagem e dinamizada de uma maneira que todos possam ter o acesso nesse modelo de ensino. Sendo assim a quantidade de jogos de tabuleiro de inglês é de grande para o potencial de aprendizagem de língua estrangeira, lembrando as principais maneiras técnicas de se ensinar jogando e a quantidade de jogos que temo muitos deles sendo de baixo custeio e fácil adaptação sendo e encontrados em diversos locais e propostos em diversos ambientes de trabalho.

Sendo que o mais interessante e importante é de como está aprendizagem foi dinamizada e de como esta metodologia promove a aprendizagem despertando estímulos no cérebro que potencializam a vontade de querer apreender, sendo estes ensinamentos existentes com diversas maneiras técnicas e níveis livres para qualquer público, podendo um adulto, criança, ou qualquer pessoa apreender por meio de um jogo de tabuleiro e as práticas de cooperação e colaboração.

No entanto, o jogo não é apenas uma questão de regras, contudo no caso de jogos; principalmente os de tabuleiro não é apenas uma questão de jogar, mas a convivência em entre os participantes do jogo influenciam também nas possibilidades de ensino de uma língua estrangeira de uma maneira motivacional.

Denotamos então que além do jogo desenvolver habilidades lingüísticas possibilita-se também técnicas interligadas a prática para o convívio social com exercícios de interação é socialização, contribuindo para que o jogo de tabuleiro seja uma prática constante para o aprendizado, e que o convívio com os participantes durante as práticas de jogos de tabuleiros influência muito nos processos de ensino e aprendizagem, pois cada participante terá uma técnica diferenciada e uma maneira diferente de interpretar estas habilidades lingüísticas e sociais sendo que jogar jogo de tabuleiro é uma prática que vem desde os tempos antigos e se conservada até os dias de hoje garantindo eficácia nos processos de ensino e aprendizado.

Importante nos lembrarmos e situarmos que o jogo embora não seja algo novo e atual foi se dinamizando e evoluindo com o tempo até se tornar um recurso de aprendizagem já que desde os tempos antigos e ele vem sendo um objeto potencializador de estímulo e motivação e desenvolvedor de técnicas de teoria de ensino. Lembrando que cada jogo vai possuir uma técnica e abordagem diferente, desenvolvendo habilidades e teorias que possuem formulações para o desenvolvimento sócio cognitivo de habilidades lingüísticas e sociais. Cada jogo vai possuir uma técnica e abordagem diferente e uma maneira de se aprender diferentemente produzida por determinado jogo.

Finalizando este resumo; observo que jogo não apenas possibilita um potencial de estudo como também desperta a motivação e

interesse nos alunos, afinal quem não se ousaria a uma aprendizagem de inglês de uma maneira lúdica e atrativa. No entanto há muito em que se pesquisar ainda nesta perspectiva motivacional, técnicas e recursos lúdicos para o ensino de línguas estrangeiras e de como esta maneira de se apreender em inglês é tão simples e comum nas práticas de aprendizado e que de uma forma dinâmica sempre pode ser utilizada, lembrando que além de fácil uso, adaptações e modelos de jogos tabuleiros, este tipo de instrumento para ensinar língua estrangeira é comum em escolas e centro de idiomas. O que pode ser considerado um fator positivo, pois além da fácil adaptação e durabilidade, o jogo de tabuleiro vem sendo um via de ensino útil para a aprendizagem de forma dinâmica e descontraída, sendo também um item de fácil contextualização e dinamizador para o ensino de línguas estrangeiras.

Referências

- ARAÚJO, K. Os jogos e a educação. *Revista Eletrônica de Educação*. Ano V. No. 09, jul./dez.2011.
- CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. Portsmouth: Heinemann, 1995.
- FERREIRA, A., *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens. O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Universidade de São Paulo Editora, Perspectiva, 1971.
- HOLEC, H. *Autonomy in Foreign Language Learnign*. Oxford: Pergamon, 1981.
- PAIVA V. L. M. O. Comunidades virtuais de aprendizagem e colaboração. In: TRAVAGLIA, L.C. *Encontro na Linguagem: estudos lingüísticos e literários*. Uberlândia: UFU, 2011.p.127-154, 2009.

LEWIS, M. *Implications of a Lexical View of Language Teaching*. In: WILLIS, J.; WILLIS, D (orgs.) *Challenge and Change in Language Teaching*. Portsmouth: Heinemann, 1996, p. 10-16.

PAIVA, V. L. M. O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. In: *Ensino e aprendizagem de língua Inglesa uma conversa com especialistas* Uberlândia,: Letras&Letras, 2011.

PRENSKY, M. *Don't bother me man- I'm learning-* Minnesota: Paragon House, 2006.

ROGERS, T. *The future of language teaching methodology*. Cambridge, University Press, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Editora MartinsFontes, (1998).

WILKINS, D.A. Grammatical Situation and Notional Syllabuses. In: BRUMFIT, C; JOHNSON, K. (orgs.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1994, p .82-90.

FARMÁCIAS DE MANIPULAÇÃO NO CERRADO GOIANO: A COMERCIALIZAÇÃO DA CULTURAL LOCAL

Ivane Gonçalves da Cunha, Poliene Soares dos Santos Bicalho.

1 Aluna do Curso de História, PBIC/UEG, Campus de Ciências Sócio-
Econômicas e Humanas ivane.cunha@yahoo.com;

2 Docente do curso de História, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis/GO.

PALAVRAS - CHAVE: Historia ambiental; Farmácia de Manipulação; Comercialização da cultura.

INTRODUÇÃO

A pesquisa em tela encontra-se vinculada ao projeto Diversidade e biodiversidade do cerrado: Expectativas e alternativas para o futuro, coordenado pela Professora Poliene Soares dos Santos Bicalho. A problemática principal pretende entender como se dá a apropriação do conhecimento popular, vinculado às plantas medicinais do Cerrado goiano, pelas farmácias de manipulação, que praticam uma comercialização diferenciada destas plantas.

Desde os primórdios da civilização o homem sempre recorreu à natureza em busca do seu sustento e de “curas” para suas doenças. Com a ajuda de diversas plantas, tratamentos medicinais foram desenvolvidos com resultados significativos para determinadas enfermidades e, através dessa prática, viam a natureza como sinônimo de religiosidade, logo, era temida e respeitada por todos.

O conhecimento sobre as plantas medicinais foi cada vez mais se modificando para atender as necessidades de cada época, até ser incorporado ao mercado comercial. Esse conhecimento popular foi inserido às novas técnicas das indústrias farmacêuticas, que passaram a produzir os produtos fitoterápicos, que deram origem às farmácias de manipulação que temos hoje em dia.

No Cerrado goiano são encontradas várias espécies vegetais de significativo poder medicinal³³. Com a grande expansão da fronteira agrícola nos Cerrados, desde 1975, (ADÁMOLI *et al.*, 1985), essa região inseriu-se no circuito do grande capital, através do agronegócio e, desde então, tem servido a interesses puramente econômicos.

Objetivo(s):

Estudar os vínculos históricos e econômicos que a comercialização dos produtos fitoterápicos possui no Cerrado goiano, focalizado, principalmente, a cidade de Anápolis, por possuir um histórico de grande relevância para análise científica do tema. Esse entrecruzamento socioeconômico com o bioma favorece uma relação da história com a biologia, na perspectiva de busca pelo conhecimento, a fim de compreender a intervenção das indústrias farmacêuticas de remédios alternativos encontrados no Cerrado goiano.

MATERIAL E MÉTODO

A leitura das diversas obras que versam sobre a temática da comercialização de plantas medicinais, frente ao entrecruzamento da história com biologia, contribuiu para aprofundarmos nossa compreensão sobre o fenômeno de uma “nova cultura” voltada para o comércio. Deste modo, realizamos a leitura de livros e artigos os quais tratam de temas relacionados com a história ambiental e a cultura comercial. Elaboramos um questionário para os proprietários e funcionários de farmácias de manipulação, que versava sobre questões relativas a preços, necessidades de receitas

³³ Espécies como: *Annano Crassiflora* Mart. (Araticum); *Hymenaea stigonocarpa* Mart (Jatobá do cerrado); *Peltophorum dubium* (Faveiro); *Macrosiphonia Velame* (Velame-branco) e o *Vernonia Polysphaera* (Assa-peixe). Disponível em: < <http://biologo.com.br/plantas/>>.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade. 26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

médicas, crescimento desse tipo de estabelecimentos em Anápolis e estudos voltados para os medicamentos fitoterápicos. Buscamos em *sites*³⁴ dos órgãos governamentais que atuam politicamente para a manutenção do funcionamento e qualidade desses medicamentos a compreensão de termos e políticas que englobam esse universo medicinal.

RESULTADOS

Descobrimos que não necessariamente precisa-se apresentar uma receita médica para obter alguns desses tipos fármacos, como no caso de muitos produtos emagrecedores, anti-inflamatórios e despigmentantes que são os mais procurados.

Os medicamentos que necessitam de receitas médicas são aqueles que a RDC - Resolução da Diretoria Colegiada – autorizada pela ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) prescreve como necessário para não comprometer a saúde do paciente, como os antimicrobianos³⁵. Estes são drogas que têm a capacidade de inibir o crescimento de microrganismos, indicadas, portanto, apenas para o tratamento de infecções microbianas sensíveis.

Em Anápolis houve um crescimento significativo de farmácias de manipulação, são mais de 10 estabelecimentos existente no município, em grande parte as encontramos no setor central da cidade, onde o comércio está concentrado. Andando pela cidade à

³⁴ Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos do Ministério da Saúde (SCTIE/MS); Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos; Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) e Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA).

³⁵ Ver a Resolução da Diretoria Colegiada – RDC Nº 44, de 26 de outubro de 2010 para mais informação sobre a prescrição do uso de antimicrobianos: <http://www.cremern.cfm.org.br/images/stories/CREMERN/2010/rdc44_2010.pdf>.

procura da localização das farmácias para a aplicação do questionário, descobrimos que a Rua Manoel D'abadia, e nas aglomerações desta, é o local onde se encontra a maioria dessas lojas comerciais. Nossa hipótese seria que devido, devido ao fato de essa rua ser um das mais antigas e movimentadas da cidade, pela proximidade com o Hospital Evangélico Goiano, essas farmácias tenham se concentrado lá por possuir um fluxo de pessoas maior que as demais ruas do setor central da cidade.

Por ora, constatamos em nossas pesquisas que a temática voltada para os temas de consumo e a fabricação dos produtos fitoterápicos por farmácias magistrais no Cerrado goiano são poucas, mesmo com toda essa diversidade da flora que ele apresenta.

CONCLUSÃO

Durante o desenvolvimento da presente pesquisa procuramos compreender alguns dos termos que estão inseridas nesse universo fitoterápico, além do processo que esses medicamentos percorrem até chegar até o paciente/cliente. Procuramos nos debruçar sobre pesquisas de autores que pensam sob a perspectiva dessa nova cultura voltada para o mercado comercial.

Vivemos em uma sociedade que transforma tudo em mercadoria. O capital acaba dominando não apenas aquilo que é produzido pelos meios de produção, como também se apropria da cultura e da natureza como elementos capazes de produzir mais capital e, assim, alimentar o sistema vigente. Segundo Viana (2007), esse domínio asfíxiante do capital acaba gerando uma cultura mercantil e cria um “aparato tecnológico” adequado para sua reprodução. No caso deste estudo, o “aparato tecnológico” é identificado nas farmácias de manipulação, que ao utilizar técnicas modernas de manejos nos “medicamentos naturais”, acabam construindo uma ideia de comercialização das plantas medicinais.

Sob a perspectiva de uma “cultura do comércio”, vemos que a cultura não é algo espontâneo, pelo contrário, ela é um produto coletivo da vida humana, algo que é construído conforme uma determinada época. Desta forma, Santos (2006), ao conceituar o que é cultura, afirma que cultura nada mais é do que uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social.

Nessa perspectiva, o que se encontra nessa “cultura mercadológica”, cujo saber tradicional é utilizado em farmácias de manipulação, é a junção de vários fragmentos de determinadas culturas para se criar algo novo, mas com coisas que já existiam.

A “cultura comercial” incorporou essa ideia de comercialização de plantas medicinais reunindo tradições antigas dos povos que habitavam ou ainda habitam esse território, estimulada pela elevada modernização das farmacotecnias, criando um novo tipo de mercado. Tais farmácias ainda usam a justificativa de que esse processo irá realçar o resgate das tradições populares do Cerrado goiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADÁMOLI, J.; MACEDO, J. AZEVEDO, L. G. de.; MADEIRA NETTO, J. **Caracterização da região dos cerrados**. In: GOEDERT, W. J. ED (Org.). Solos dos cerrados: tecnologias e estratégias de manejo. São Paulo: Nobel; Brasília: EMBRAPA CPAC, 1985.

BRASIL. Decreto no 5813 de 22 de junho de 2006. **Aprova a Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 jun. 2006. Seção 1.

_____.2004 Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução no. 91 de 16 de março de 2004**. Dispõe sobre o

Guia para realização de alterações, inclusões, notificações e cancelamento pós-registro de fitoterápicos. DOU. Poder Executivo, Brasília, DF, 18 mar. 2004.

CASSETI, V. **A ideologia da modernidade e o meio ambiente.** Boletim Goiano de Geografia, 15(1): 17-34, jan./ dez. 1995.

DRUMMOND, José Augusto. **A História Ambiental:** Temas, fontes e linhas de pesquisa. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 4, n. 8, 1991. (p. 177 – 197).

MARTINS, F.S.O. **Algumas plantas medicinais do Cerrado utilizadas na cultura popular e nas farmácias de manipulação de ocorrência em ambiente natural de duas áreas distintas do Triângulo Mineiro-MG** [Monografia]. Uberlândia (MG): Universidade Federal de Uberlândia; 2006.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2006. - (Coleção primeiros passos; 110) 12ª reimpr. da 16ª. ed. de 1996. ISBN 85-11-01110-2 1. Cultura 1. Título. II. Série.

TATAGIBA, F. **Plantas do Cerrado.** Disponível em: <
<http://biologo.com.br/plantas/>>. Acessado: 15 jul de 2015.

VIANA, Nildo. **Indústria Cultural e Cultura Mercantil.** Rio de Janeiro, Corifeu, 2007.

WORSTER, Donald. **Para Fazer História Ambiental.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 4, n. 8. 1991. (p. 198 – 215).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CIÊNCIA E QUALIDADE SOCIAL

Dagmar Dnalva da Silva Bezerra 1,

Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza 2

1 Doutoranda em Educação, Fapeg/Capes, Universidade Federal de Goiás, Goiânia (GO)

dagdnalva@bol.com.br;

2 Docente do Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia (GO).

PALAVRAS - CHAVE: Ciência. Formação de Professores. Qualidade Social.

INTRODUÇÃO

A ciência, a educação e a formação de professores como campo de estudos são construções históricas que se evidenciam nos contextos social, político, econômico e educacional, configurando-se continuamente como reestruturação e reconfiguração das diversidades sociais da atualidade. De acordo com Gamboa (1998), propor e realizar uma pesquisa implica adotar uma visão de ciência simultaneamente a uma visão de realidade e, também, de como intervir nessa realidade, bem como se é possível o acesso epistêmico ao conhecimento. Consequentemente, é necessário considerar a existência, na sociedade atual, de diferentes correntes da filosofia da ciência com diversas visões de ciência e de realidade.

O estudo desses temas sugere uma relação de coerência entre a concepção de ciência adotada e o ideário pedagógico: educação, formação e professor, assumido pelo pesquisador, numa perspectiva de qualidade. Acredita-se que, ao assumir determinado referencial científico, o pesquisador assume responsabilidades pessoal e profissional das consequências de seu proceder e do valor social dos resultados da sua pesquisa.

Com esse olhar sobre a produção de conhecimento, delineamos como objeto desta pesquisa as produções científicas, que possam desvelar a temática na perspectiva dos pesquisadores do e sobre o campo nas dissertações e teses defendidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação, no período de 2004-2014, que tenham o professor como sujeito central. Para se alcançar esse intento, as múltiplas determinações da realidade encontrada nos periódicos selecionados estão sendo apreendidas por meio de uma abordagem qualitativa, pelo seu caráter interpretativo, dialógico e pela sua adequação ao estudo do tema proposto. De acordo com Oliveira (2002), a abordagem qualitativa possibilita concentrar a pesquisa na riqueza do processo mais do que nos resultados ou confirmações. Tendo como referência o enfoque qualitativo, a pesquisa, em andamento, apresenta-se como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação daquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de produzir conhecimento, partindo da realidade presente no campo (CRUZ NETO, 2004).

Os resultados da pesquisa contribuem revelando as concepções que se referem ao professor e ao seu conhecimento e aquilo que se anunciam como qualidade na educação e na formação de professores, entendendo teoricamente, e em âmbito regional, o que os autores discutem sobre essa temática e se isto acrescenta algo de significativo ao campo educacional. As pesquisas com características “estado da arte” têm contribuído para se compreender o campo educativo, pois através delas temos um olhar panorâmico sobre o conhecimento e o pensamento pedagógico de cada período da história.

Nesse cenário se situam os paradigmas científicos, as questões educacionais, bem como as pesquisas acadêmicas e as concepções que as pautam, cabendo-nos revelar quais as contribuições que as produções sobre o tema nos legaram nos últimos dez anos. O valor

da investigação, cuja pretensão é construir um conhecimento novo, revela-se ao ser apreendida como processo social que, para além da vida acadêmica, adentra na especificidade dos paradigmas científicos e do ideário pedagógico, representada pelas pesquisas, ou seja, a realidade vivida pelos seus atores (DALBERIO; DALBERIO, 2009), partindo de indicadores de qualidade, da epistemologia do campo educacional e das produções sobre professores, aliando o que se pensa e o que é concretizado, pondo em confronto o dito e o feito, na busca de se analisar quais têm sido a repercussão e os efeitos das pesquisas em educação, o que se tem propagado como qualidade para a formação, na expectativa de, ao explicitar uma visão de mundo, poder alcançar mudanças nas propostas de formação de pesquisadores em educação, tendo como foco a transformação da e pela educação com qualidade social.

OS PARADIGMAS DAS CIÊNCIAS

A concepção de ciência está relacionada à concepção de realidade, que é construída socialmente, e de causalidade, na qual “a relação causal se explicita no experimento, na sistematização e controle dos dados empíricos e através das análises estatísticas e teóricas” (GAMBOA, 1998, p. 118) realizadas na pesquisa. A epistemologia, na investigação científica, pressupõe um estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados, determinando sua origem lógica e a sua validade. Os estudos epistemológicos buscam na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto e é o que as interligam (GAMBOA, 1998).

No Brasil, a pesquisa em educação tem sido realizada, predominantemente, nos cursos de pós-graduação, sustentando um dos tripés que caracterizam a universidade: ensino, pesquisa e extensão. Cunha (1991), na década de 1990, já apontava uma expansão dos cursos de pós-graduação, o que aumentaria as

pesquisas na área da educação, mesmo com críticas sobre a qualidade de alguns dos trabalhos produzidos a título de pesquisas. Conforme Warde (1990), apesar das dissonâncias sobre o que é ou não pesquisa, o fato é que houve um grande número de publicações sobre a educação no cenário local e global a partir dos anos 1990.

De acordo com Vasconcellos (2005, p. 2), mesmo a maioria das pessoas, não tendo o hábito de pensar sobre os paradigmas das ciências, incluindo os pesquisadores, eles embasam nosso modo de viver, uma vez que as sociedades modernas buscam no conhecimento objetivo a *verdade*, “em virtude das conquistas obtidas pela ciência, [...] ela valida nossas explicações e compreensão dos fenômenos, valida nossa forma de viver, de estar e agir no mundo”.

A partir do século XVII, com as contribuições teóricas do filósofo René Descartes, a ciência se firmou no domínio do objeto, da medida, da precisão, da verdade, o que a diferenciou da filosofia contemplativa (VASCONCELLOS, 2005). Desde então, a compreensão do campo científico tem se reorganizado, possibilitando novos olhares sobre as sociedades, os sujeitos, os objetos e a própria ciência, criando e recriando novos conceitos, novas concepções. Estas compõem novos paradigmas científicos, que se definem a partir da referência que se tem de realidade, de mundo, de conhecimento e de ser humano.

Assim, fazer ciência pressupõe a pesquisa, a qual traz consigo um posicionamento epistemológico do pesquisador, bem como uma intenção com os seus resultados, que tem a ver com sua posição ideológica e com o modo como ele interpreta a produção de conhecimentos (BARBOSA, 2005). A uma opção metodológica de se fazer pesquisa, se articula uma compreensão de ciência. Consequentemente,

A um método se articulam técnicas, instrumentos, recursos, enfim, procedimentos diversos. Porém, esses não são isentos ou apartados de uma esfera teórica e política, pelas quais o pesquisador se posiciona no mundo e na vida, diante de sua realidade particular (sócio-individual) – e diante da articulação desta no âmbito mais geral, para além de sua ‘Aldeia’, como diz Gamboa (BARBOSA, 2005, p. 1).

Esses posicionamentos e escolhas no campo da pesquisa nos direcionam aos paradigmas das ciências, que têm subsidiado a produção de conhecimentos e as transformações humanas e sociais. A ideia de paradigma passa a ser consagrada nas ciências, quando Thomas Kuhn (1996) a utiliza como conceito epistemológico. Para ele, há períodos de ‘ciência normal’, em que os pesquisadores definem os pressupostos teóricos dominantes de uma época, ou ‘paradigma’ (modelo). Este estabelece o tipo de problema existente e o método que o cientista deverá usar para resolvê-lo. Em determinado momento histórico, os pesquisadores orientam suas pesquisas a partir de um modelo, buscando a verdade científica. O que não se encaixar nesse modelo é excluído, é considerado anormalidade; porém isso pode indicar a não aplicação correta do modelo e da sua metodologia pelo cientista (KUHN, 1996).

A comunidade científica aceita determinado paradigma de ciência e o promove por intermédio das pesquisas. Contudo, os pesquisadores podem optar por outro paradigma, após uma crise da ciência normal, geralmente, levados pela impossibilidade do modelo anterior em dar respostas a determinados problemas. Essa crise tenciona o campo, provocando uma revolução científica, a partir de então, o modo de produzir ciência é modificado. E, quando essa mudança acontece, estabelece-se uma nova ciência normal, praticada como um novo paradigma científico. Nesse processo, se

configuram diferentes paradigmas científicos: paradigma da ciência tradicional, paradigma da ciência crítica e paradigma da ciência pós-crítica. A seguir será apresentado sucintamente cada um deles.

PARADIGMA DA CIÊNCIA TRADICIONAL

A ciência tradicional foi definida a partir da separação entre o sujeito do conhecimento [aquele que conhece] e o objeto do conhecimento [o que vai ser conhecido] (VASCONCELLOS, 2005). Assim, é da competência da ciência atingir o conhecimento do objeto, do mundo, o conhecimento rigoroso e objetivo da natureza. Para Vasconcellos (2005, p. 2) “A ciência tradicional, com seu paradigma de rigorosa objetividade, não tem tido lugar para o sujeito, que deve se eclipsar para deixar falar o objeto”. No desenvolvimento dessa ciência não há espaço para a subjetividade do sujeito ou sua epistemologia, porque se assenta nos pressupostos: crenças na simplicidade do microscópico, na estabilidade do mundo e na objetividade e realismo do universo (VASCONCELLOS, 2005).

Nessa perspectiva, o objeto a ser pesquisado está na natureza, pronto para dar as respostas, pois há uma primazia do objeto e o sujeito é passivo; este apercebe o objeto de sua pesquisa. A ciência tradicional se efetiva pelo método positivista. De acordo com Souza, Magalhães e Guimarães (2011), o método positivista:

- 1) Concebe a realidade como uma propriedade do mundo empírico independente do sujeito.
- 2) Segue o paradigma hipotético-dedutivo.
- 3) Busca fatos ou causas de um objeto.
- 4) Mensura sistemática e estatisticamente as relações entre variáveis.
- 5) A análise dos dados é feita numa relação linear de causa-efeito.
- 6) Considera os aspectos contextuais sem priorizá-los na análise.

Essas características estabelecem um modelo de pesquisa científica, ou seja, o paradigma de ciência tradicional. Este apresenta a noção de ciência neutra, que pressupõe a construção de um saber superior em relação a tudo que não corresponde a este modelo de ciência e a tudo que não é conhecimento formalizado e estruturado (COSTA NETO, 2012).

PARADIGMA DA CIÊNCIA CRÍTICA

No paradigma de ciência crítica, os sujeitos da pesquisa são seres sociais, participantes na e da sociedade, por isso o conhecimento é definido como uma atividade concreta, em que os seres são ativos, logo, são produtos das determinações sociais, e por isso, resguardam uma subjetividade ativa, em que a verdade é relativa, é somente um recorte da realidade: “acumulando as verdades parciais, o conhecimento acumula o saber, tendendo num processo infinito” (OLIVEIRA, 1998, p. 21), num processo histórico, que nos possibilita compreender como o trabalho humano, as relações sociais, as forças essenciais humanas se configuraram no atual formato.

Assim, ao produzir ciência, que se quer legítima, há que se escolher um método e percorrê-lo em todas as suas possibilidades. Na perspectiva do paradigma de ciência crítica, o método que melhor responde as suas especificidades é o materialismo histórico-dialético. Para Souza, Magalhães e Guimarães (2011), a pesquisa que se realiza em uma perspectiva crítica:

- 1) Aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens;
- 2) Busca na história as origens do problema, do todo e não de tudo.
- 3) Trabalha com os sujeitos típicos a serem pesquisados; com sujeitos históricos e socialmente situados.
- 4) Parte do Concreto pensado: evidencia o objeto que estava oculto, movimento dialético.
- 5) Utiliza categorias para análise: trabalho, alienação,

ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, mediação, infraestrutura, superestrutura. 6) Articula teoria e prática e a denomina práxis. 7) Apresenta os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade; na análise apresenta o método de investigação e método de exposição.

Produzir conhecimento na perspectiva crítica implica ir além da aparência do fenômeno, revelando as relações dinâmico-causais reais subjacentes e apreendendo as mediações que o determinam e o constituem, contribuindo para que “o concreto abstrato transforme-se em concreto pensado, uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 1978, p. 116). Caracterizando-se, assim, em sua essência, como análise do processo e não do objeto, logo, o conhecimento se constitui por uma análise explicativa e não descritiva. Para Marx (2008, p. 939) “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas”.

PARADIGMA DA CIÊNCIA PÓS-CRÍTICA

Boaventura de Sousa Santos (2002), ao apresentar o paradigma de ciência pós-crítica, o faz a partir de críticas ao paradigma dominante (ciência moderna) e de sua possível crise, explicitando que há uma complexidade do tempo presente: “tempo de transição em sincronia com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que habita”. O paradigma dominante não responde mais a essa complexidade, logo,

É o momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o

conhecimento volte a ser uma aventura encantada (SANTOS, 2002, p. 13).

Para tanto, emerge um novo paradigma, que se efetiva a partir de uma nova compreensão de ciência: o paradigma emergente (pós-crítica). De acordo com Santos (2002), é o surgimento do “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. O paradigma da ciência pós-crítica implica compreender que todo o conhecimento científico-natural é científico-social; que todo o conhecimento é local e total; que todo o conhecimento é autoconhecimento; e, que todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Em educação, o paradigma da ciência pós-crítica se materializa nas pesquisas que apresentam as seguintes características:

1) A subjetividade é valorizada como centro do processo pedagógico e na perspectiva da totalidade. 2) A sociedade é compreendida em sua complexidade, permeada por constantes inovações e mudanças. 3) A provisoriidade e a incerteza são marcas fundantes. 4) As análises abrangentes aproximam conhecimentos, culturas e sociedades (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2011, p. 165).

Considerando essa breve explanação, é possível perceber que, os diferentes paradigmas das ciências contribuem para a compreensão dos diferentes pensamentos científicos sobre o mundo, o ser humano e a educação dos sujeitos. A mudança de paradigmas nas ciências possibilita mudanças na formação das novas gerações, dos novos profissionais, bem como nas pesquisas sobre esses profissionais.

OS PROFESSORES NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS

Nos últimos anos do século XX, foi desencadeado um processo de elaboração de teorias, concepções e abordagens sobre o professor e

sua formação. De acordo com Bragança (2009), foi observado na literatura educacional de forma acentuada um número considerável de pesquisas, intensificadas nos anos 1980, que teve o professor como autor e gestor das práticas educativas e sua formação e seus saberes como foco.

No início dos anos 1990, chegaram ao Brasil os primeiros ensaios que anunciavam a expectativa de se formar o professor reflexivo e o professor com competências. Quando nos referimos ao professor reflexivo, remetemo-nos a Donald Alan Schön (1992). De acordo com estudos de Pimenta (2002), Schön, para superar a formação dos profissionais nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio, o qual supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais, propôs que a formação profissional fosse baseada numa epistemologia da prática, a qual se traduzia como uma formação fundamentada na valorização da prática profissional como momento de reconstrução de conhecimentos, através da reflexão, análise e problematização desta, e “o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2002, p. 19). Como crítica, entendemos que este professor reflexivo tomou forma com características restritas, porque não percebe o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos, e reduz a investigação sobre a prática às questões pedagógicas que geram somente as ações particulares da aula.

Outro teórico, e talvez um dos mais difundidos no Brasil naquela década, foi Philippe Perrenoud (2000). Este autor, ainda sobre a perspectiva de um professor reflexivo, desenvolveu a ideia de formação de professores sob o enfoque das competências para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, para a atuação eficiente em sala de aula. A proposta da formação de professores por

competências se fortaleceu quando foi utilizada como referencial teórico na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BEZERRA, 2007).

A adoção da noção de competência, tanto na formação profissional quanto na educação geral, pressupõe a construção de uma nova identidade pautada na adaptação individual às mudanças em curso na sociedade capitalista, que podem ser enumeradas como: instabilidade social, desemprego, subemprego, perda dos direitos trabalhistas, dentre outros. “Nesta perspectiva, os indivíduos deveriam ser preparados para se acostumar a viver em situações instáveis e ser capazes de encontrar saídas próprias às situações de crise” (SILVA, 2004, p. 364). Sendo assim, o papel da formação seria somente o de municiar com modelos de competências os futuros docentes, o que é contrário à compreensão crítica de formação, na qual o conhecimento é formado pela experiência concreta do professor sustentada pela teoria, possibilitando ao docente criar seus projetos, seu acervo de experiência teórico e prático em constante processo de reelaboração.

Nessas produções há uma concepção de ciência, de educação e de professor que expressam uma dada realidade. As metáforas, as analogias e os conceitos utilizados para desvendar os meandros da educação e de seus profissionais espelham “uma concepção de conhecimento, de relação teoria-prática e de formação de professores como fundamentos epistemológicos que sustentam as análises e o olhar dirigido à docência” (BRAGANÇA, 2009, p. 95), o que possibilita o descortinar das estruturas internas das pesquisas em educação e a percepção de que o professor é o protagonista delas.

MATERIAL E MÉTODO

A pesquisa foi iniciada pela leitura e análise das produções acadêmicas defendidas nos programas de pós-graduação da região Centro-Oeste. Até o momento, são 242 teses e dissertações (2004-2007), ainda não foram catalogadas as produções defendidas nos anos de 2008 a 2014, que abordaram o tema professor. Daquele total, 31% dos trabalhos abordaram a educação e seus profissionais, a partir de uma concepção crítica, sendo que 19,7% pesquisaram a formação de professores. Tomamos como princípio norteador o levantamento dos paradigmas de ciência, da concepção de educação, professor e formação de professores. O intento é contribuir para a análise sobre os temas, buscando a construção de conhecimento significativo, reconhecendo o percurso investigativo como processo desencadeador de reflexões sobre o campo educativo.

RESULTADOS

Por se tratar de parte de pesquisa de doutoramento ainda em andamento, os dados não foram finalizados, logo as conclusões são provisórias. Os dados sobre ciência/produção de conhecimento e qualidade encontrados nos 242 trabalhos foram organizados em duas categorias: ciência e qualidade. Na categoria ciência, agrupamos as informações a partir dos três paradigmas: ciência tradicional, ciência crítica e ciência pós-crítica; na categoria qualidade, agrupamos as informações em: qualidade total e qualidade social para a contra-hegemonia.

Até o momento, a análise dos dados nos revelou que na última década houve um aumento de pesquisas realizadas com base no paradigma pós-crítico, entretanto a maioria dos pesquisadores optou por pesquisar a partir do paradigma crítico. O paradigma tradicional vem sendo cada vez menos utilizado pelos pesquisadores do campo educacional, como já havia sido apontado por Magalhães,

Souza e Guimarães (2011); Magalhães e Souza (2012) em pesquisa sobre o professor no Centro-Oeste.

No quesito qualidade, o debate sobre o tema tem se concentrado na defesa da qualidade total, alardeando as avaliações externas e os índices oficiais, como o IDEB, por exemplo, como sinônimos de qualidade na educação. A qualidade social, que é composta pelos índices de aprovação, mas também pela aprendizagem significativa dos alunos, a formação e as condições de trabalho dos professores e o contexto em que as escolas estão inseridas, bem como suas condições materiais de funcionamento, tem sido pouco estudada, se não no país inteiro, pelo menos nas produções ligadas aos programas de pós-graduação em educação situados no Centro-Oeste do Brasil.

CONCLUSÃO

Ao longo dos tempos, as concepções de ciência, de educação, de professor e de formação sofreram modificações. Nesse processo histórico de transformações, o professor passou a ser percebido como agente social. Os professores são profissionais e a sua formação é condição de êxito para uma educação, que apresente qualidade social, pois são eles construtores de processos ininterruptos de ensino e de aprendizagem, na perspectiva de Giroux (1997), são intelectuais transformadores.

Qualidade é um conceito abstrato, subjetivo, que requer situar-se num determinado contexto social para compreendê-lo. Em uma perspectiva crítica, uma formação de qualidade é aquela que possibilita ao formando condições de desenvolvimento pessoal (intelectual e social) e profissional (capacidade de atuação/trabalho) tendo claras as contradições do mundo contemporâneo, bem como os desdobramentos de suas políticas, nesta pesquisa, a compreensão de educação com qualidade social.

Apreendemos na análise dos artigos selecionados nos quatro periódicos que tratam da educação, que a formação de professores, que visa a qualidade, tem como base uma formação teórica que compõe um referencial para o trabalho docente, que é vivo, por conseguinte, a formação docente pressupõe o atendimento à dinâmica social de formação humana, pautada em qualidade social.

Os professores buscam ser reconhecidos na sua condição de intelectual, pelo caráter do seu trabalho, que podem ser observados nas pesquisas sobre esses profissionais. Estas nos revelam como o campo educativo interage com os demais espaços sociais e com o campo científico. Os paradigmas das ciências, as pesquisas e as concepções de educação e de professor respondem aos anseios de um tempo, de uma geração; assim, desvelá-las apontam novos caminhos a trilhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ivone G. **Método: em busca de uma definição**. Faculdade de Educação/UFG. Goiânia: mimeo, 2005.

BEZERRA, Dagmar D. S. **Formação de professores no Projeto LPPE**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/ UFG, Goiânia – GO.

BRAGANÇA, Inês F. S. O professor e os espelhos da pesquisa educacional. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 90, nº 224, jan./abr. 2009, p. 87-101.

COSTA NETO, Canrobert. **Paradigma científico**. Disponível em: <http://www.sul-sc.com.br/afolha/pag/paradigma.htm>. Acesso 06/04/2012.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade. 26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

CUNHA, L. A. Pós-Graduação em educação: no ponto de inflexão? **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: FCC/Cortez, 77, 1991, p. 63-67.

DALBERIO, Osvaldo; DALBERIO, Maria Célia B. **Metodologia científica**: desafios e caminhos. São Paulo: Paulus, 2009.

GAMBOA, S. A. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1998.

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

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R.; GUIMARÃES, V. S. O professor na literatura contemporânea. **ANPEd-Anais da 32ª Reunião Anual**. Caxambu, 04-07/out./2009.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. Veredas metodológicas da pesquisa em educação da região Centro-Oeste/Brasil. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, jan./abr. 2012. Disponível em www.ufrgs.br/edu_realidade, acesso em 05/04/2012.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. In: GIANNOTTI, José A. (org.). **Marx**. Trad. Giannotti e Edgar Malagodi. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 101-132.

_____. O processo global da produção capitalista. In: MARX, Karl. **O capital** – Crítica da economia política (Livro Terceiro). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

OLIVEIRA, João F. (org.). **Novos modelos de gestão da educação básica**: o que mudou na escola? Goiânia: mimeo, 2002.

OLIVEIRA, Paulo S. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998, p. 17-26.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma. G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 81-87.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2002.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Andréia F. **Formação de professores para a educação básica no Brasil**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/UFF, Niterói – RJ.

VASCONCELLOS, Maria José E. Pensamento Sistêmico. **Anais do I Congresso Brasileiro de Sistemas**. ISSS; FEARP/USP. Ribeirão Preto. Nov/2005.

WARDE, M. J. O Papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, 1990, p. 67-75.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA: metodologias e práticas docentes em escolas públicas de Anápolis.

Ludmilla Modesto Alves (Bolsista de Iniciação Científica da UEG, Curso de Letras, UEG-CCSEH).

Silvair Félix dos Santos (Docente, Curso de Letras, UEG-CCSEH).

RESUMO: esta pesquisa revisita algumas concepções metodológicas cultivadas pelos professores de língua portuguesa no Ensino Fundamental da Educação Básica em escolas públicas e alguns formandos em licenciatura da Cidade de Anápolis. A partir de alguns conceitos utilizados pela Análise do Discurso, verifica-se nos dados coletados, se os conhecimentos acadêmicos de formação docente orientam esses professores ou se a vivência em sala de aula passou a desencadear metodologias mais intuitivas e informais no processo de ensino-aprendizagem. Verifica-se também os aspectos que se distanciam e os que se aproximam do embasamento teórico universitário recebido durante o processo de formação profissional. Para isso, foi feita a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturada e de apontamentos informais em diário de campo. Com esses dados em mãos, foram levantadas questões acerca do fazer pedagógico do professor e a construção do sujeito desde a formação até a prática pedagógica em sala aula com a intenção de compreender as diversas atuações profissionais no cenário atual da formação do professor de língua materna. Enfim, esta pesquisa analisa a prática do professor de língua portuguesa, bem como suas concepções, métodos e abordagens de conteúdos.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Formação de professores. Metodologias de ensino. Ensino de língua materna.

Introdução

A discussão envolvendo a docência e as teorias que norteiam a prática profissional se vê frequentemente interrompida por desafios e por complexidades que não são superados ainda no processo de formação de professores. No que diz respeito aos aspectos metodológicos, o cotidiano dos educadores parece estar atravessado por uma heterogeneidade de ações, justificadas tanto pela convencionalidade, pelas condições de trabalho, ou ainda, por razões pessoais.

Existe, atualmente, no âmbito das pesquisas acadêmicas, uma recorrente contestação analítica que se debruça sobre o exercício da docência, cujas práticas parecem descompassadas com a orientação teórico-metodológica e reflexão crítica recebida na academia. E no que diz respeito às abordagens de língua, a Análise Crítica do Discurso observa o desajuste com relação ao próprio conceito de língua - que é viva, mutável e ajustável - de acordo com sua própria necessidade.

Portanto, algumas pesquisas parecem tomar como objeto de estudo um ensino de língua que ainda privilegia e prescreve uma aprendizagem apegada a uma metalinguagem isolada, puramente de termos gramaticais. Como questiona Neves (2002):

Ensina-se, é óbvio, português na escola de ensino fundamental e médio: e os professores sabem exatamente o que lhes cabe fazer aí com o que trouxeram de seu curso de Letras? Ou eles simplesmente assumem que uma coisa não tem nada a ver com a outra, e partem para o continuísmo de atividades e processos, que vem fazendo das aulas de português, nas escolas, o martírio e a frustração dos alunos? (p. 266)

É certo que, quando se exclui abordagens que induzem para práticas significativas, teremos alunos com dificuldades em assimilar e em relacionar os conteúdos estudados por ele, enquanto sujeito, com o

mundo ao seu redor. Desta forma, é correto dizer que o aprendizado não proporcionou emancipação ou formação linguística. E, se aquilo que é previsto e esperado do professor de língua materna é ofuscado por práticas desatualizadas e insuficientes, entra em pauta a questão entre a metodologia adotada e as percepções criadas após sua formação e experiência profissional em sala de aula.

Em vista de esclarecer essa questão, esta pesquisa revisita algumas concepções cultivadas pelo professor de língua portuguesa no Ensino Fundamental da Educação Básica associada às divergências, ou convergências, entre o que documentam na elaboração de suas práticas e daquilo que, de fato, é colocado em ação.

A partir da coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e de apontamentos em diário de campo, nesta análise verificam-se os conhecimentos acadêmicos ainda orientam esses professores, se eles mantêm atualizados metodologicamente ou se a vivência em sala de aula passou a desencadear metodologias mais intuitivas e informais que se distanciam do embasamento teórico protocolar.

Esta pesquisa verifica a pertinência da crítica que prevaleceu até agora nas pesquisas acadêmicas, buscando no discurso dos atuais professores, evidências de transformações e sinais de onde a fragilidade os atinge de maneira mais categórica. Afinal, por pesquisas, entende-se a constante atualização e sondagem de determinados cenários e objetos, bem como examinar a origem, superação e/ou surgimento de novos problemas.

Além disso, leva-se em consideração nesta pesquisa que a problematização da formação de professores pressupõe lidar com momentos diferenciados, porém complementares de um mesmo sujeito, pois se refere ao exercício de professor em um determinado

contexto que exerce livremente sua docência e como sujeito em formação em outro contexto. A especificidade da pesquisa também tem o interesse em investigar os elementos e práticas que convergem nesses dois momentos, para edificar o sujeito decorrente desses processos.

Para a realização desta análise, foram coletados em Anápolis - Goiás, os dados de uma professora licenciada e de professores em formação, ambos sujeitos responsáveis por turmas de ensino de língua portuguesa na rede pública do Ensino Fundamental da Educação Básica e do Programa de Educação para Jovens e Adultos. Partindo do que foi declarado nos discursos coletados, foram delineados os problemas entre a orientação teórica e a prática.

A pesquisa apresenta uma perspectiva metodológica qualitativa que pode ser vista como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 17). Isso porque esse gênero de pesquisa é em si um campo de investigação que envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos e, como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação à outra.

Análise do Discurso e as metodologias como práticas docentes

No que diz respeito às práticas e métodos eleitos pelos professores de língua portuguesa, é interessante associar o discurso a suas práticas para tentarmos entender como se dá as divergências, ou convergências, do que é documentado no planejamento daquilo que é posto em ação em sala de aula.

Afinal, ao nos lançarmos em analisar a formação do professor de língua portuguesa, percebemos que no discurso que ele emite a partir de normas, surgem métodos, abordagens, atuações que

compõem o contorno de um sujeito discursivo conectado às narrativas e concepções determinadas em diversos outros contextos.

De acordo com Fairclough (2001), a ideologia é como uma forma de significação da realidade que tem sua materialização nas práticas discursivas. Portanto, segundo esse autor, as ideologias formam sujeitos, fornecem suporte para que as relações de dominação entre as camadas sociais sejam transformadas, produzidas ou reproduzidas. A ideologia, porém, é superada a partir do momento em que os sujeitos se tornam capazes de superar a própria sociedade.

Análise do Discurso e a prática docente

Para a obtenção dos dados desta pesquisa, foram elaborados dois roteiros de entrevistas: um com enfoque no sujeito professor já licenciado; e outro contemplando o sujeito professor em formação. Em ambas as entrevistas foi traçado um perfil inicial, em vista de obter informações básicas para situar o contexto acadêmico e profissional desses sujeitos. Depois disso, foram especificados tópicos de discussão que nortearam as perguntas que deram sequência à entrevista. Esses tópicos foram divididos em: conteúdos de língua portuguesa; metodologias e recursos metodológicos; normas e leis; e sujeitos. No total, foram respondidas entre 25 e 37 questões. Os entrevistados serão identificados por codinomes alfanuméricos: P01, P02 E P03.

A professora P01 concluiu seus estudos acadêmicos do curso de Letras em 2012, em uma faculdade privada e atualmente participa de um curso de extensão em Pedagogia. Neste ano (2015), começou a ministrar aulas de Língua Portuguesa para turmas do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) numa escola estadual na cidade de Anápolis. Durante seu período de formação, em

instituição privada, a professora P01 declarou não ter tido a oportunidade de participar de projetos ou de pesquisas, pois não eram oferecidos em sua universidade, com exceção do trabalho final do curso.

As entrevistadas P02 e P03 são formandas do curso de Letras de uma universidade pública, ambas ingressadas em 2012. A participante P02 afirmou ter participado como bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica, embora tenha pedido para sair do projeto devido a muitas atividades realizadas no último ano letivo. A entrevistada P03 declarou não ter participado de projetos e de pesquisas, embora tenha demonstrado interesse em projeto na área da Sociolinguística.

Feitas as contextualizações metodológicas básicas, a investigação procurou extrair da professora P01 a sua motivação inicial ao decidir-se pela graduação em Letras:

P01: “O que me motivou... eu sempre quis fazer direito, mas o que aconteceu? A gente morava numa cidade pequena e tinha um senhor que não sabia ler. E aí ele vinha para a cidade e tinha muita dificuldade, pegava ônibus errado (...). Daí, eu ensinei para ele, ler, essas coisas básicas. Eu tinha dez anos de idade (...) fazia quarta ou quinta-série. Foi aí que me apaixonei por essa área. Mas assim, Letras, Inglês, Literatura, veio da admiração que eu tinha pelo meu professor de Português. Mas eu já queria fazer qualquer coisa na área da educação.”

Nesse fragmento, é possível detectar um aspecto emergente da formação do sujeito-professor, que remonta sua experiência e história pessoais. Como afirma HOFF-ECKERT (2008, p.25), “O sujeito-professor está imbuído de uma trajetória de formação – pessoal e profissional – e deve entender que (re)significar a formação significa “apropriar-se do estranho”, do outro (...).”

Portanto, ao confrontar a “voz” implícita na representação social do senhor analfabeto, é possível identificar nesse discurso o gene propulsor da formação do sujeito-professor da entrevistada P01.

Observa-se também, nesse mesmo fragmento, a presença da dicotomia estudos linguísticos e estudos didático-pedagógicos. Se o interesse pela educação surgiu a partir do confronto de realidades destoantes, o interesse pela língua como ferramenta artística e objeto científico foi desenvolvido em ambiente formal, oriundo da relação aluno-professor. Em ambos os casos, nota-se a pertinência da concepção bakhtiniana de sujeito, pois para Bakhtin (1988), o homem não pode ser pensado fora de suas relações sociais, pois é nesse espaço que os sujeitos agem, interagem e desencadeiam efeitos sobre os outros. Os efeitos desencadeados em P01 convergiram na concretização de sua formação acadêmica e na construção de um sujeito socialmente situado.

Ainda, ao pedir para que a professora P01 fizesse um paralelo com a situação inicial que a motivou no passado e o contexto real das orientações teórico-metodológicas recebidas na academia, a declaração foi a seguinte:

P01: “eu esperava um pouquinho mais em relação à didática (...) acho que didática fica a desejar. Se eu fizesse um curso de pedagogia, estaria dentro do que eu mais esperava.”

Retomando o fragmento “eu já queria fazer qualquer coisa na área da educação” e associando-o com a declaração acima, percebe-se o interdiscurso profundamente articulado com a formação discursiva de P01.

Isso se dá na medida em que, dadas as conjunturas experimentadas e descritas anteriormente, foi construído subjetivamente o

significado daquilo que representa o papel do docente em sociedade, ou seja, aquele que, utilizando-se de técnicas de ensino (didática), é capaz de emancipar socialmente os sujeitos de determinada comunidade.

No entanto, ao confessar que suas expectativas seriam mais bem atendidas caso se voltasse mais para a Pedagogia do que Letras, evidencia-se aí também, uma brecha, uma ruptura nesse sentido construído. Ora, por sua natureza didática, devemos estranhar que curso de licenciatura em Língua Portuguesa deixe a desejar justamente em um de seus aspectos fundamentais, dando vazão para que P01 se sinta mais realizada na possibilidade de envolver-se com um curso de enfoque didático abrangente, como é o caso da Pedagogia.

A crítica implícita aí não é nova. Em uma pesquisa de 2008, a Fundação Carlos Chagas (FCC) investigou 94 currículos de cursos de licenciatura. Nos cursos de Letras, as disciplinas correspondentes à didática e metodologias de ensino, correspondiam a apenas 5,7% da grade curricular. Confirma-se, portanto, a manutenção de um currículo de formação que continua a alargar a distância entre conteúdos específicos e orientações didático-pedagógicas.

Ainda, segundo a entrevistada P01, a abordagem de didática

P01: “foi muito geral... o curso dá habilidade para você trabalhar inglês e português... a didática que nós vimos foi geral (...) não tinha foco para inglês, é completamente diferente as duas áreas, não dá para trabalhar do mesmo jeito... (...) não tem uma especificação... (...) você precisava de um suporte maior... para desenvolver um interesse maior com os alunos... isso deixou a desejar.”

O debate em torno da dupla habilitação no curso de Letras (língua materna e língua estrangeira) tem se tornado tema recorrente

dentro das academias. Segundo Paiva:

Os projetos pedagógicos em vigor nas licenciaturas duplas continuam privilegiando os conteúdos em língua portuguesa, ficando a língua estrangeira (LE) com pouquíssimo espaço na grade curricular. (...) Conteúdos de formação do professor de língua estrangeira são, geralmente, ignorados, e é raro o curso que oferece atividades curriculares que estimulem reflexões sobre a aquisição, ensino e aprendizagem de língua estrangeira. (PAIVA, 2005.)

A questão, no entanto, não afeta somente a licenciatura do professor de língua estrangeira (LE), que, dentro dos padrões de formação atual, pode seguramente ser considerada incompleta. Na corrida por encaixar disciplinas que atendam a ambas habilitações, a grade acaba imprensada em propostas generalistas ou “dois em um”, tornando-se incapaz de fornecer suporte adequado a ambas as áreas, como é possível confirmar a partir do que a professora P01 enuncia, com base em suas experiências docentes.

Além disso, o espaço que a LE ocupa no currículo disciplinar de Letras, ofusca, talvez, a possibilidade de aprofundamento em temas específicos da área de Língua Portuguesa (LP) ou abordagens didático-pedagógicas com enfoque exclusivo no ensino da LP.

Dando sequência às entrevistas, na tentativa de sondar as metodologias usadas nas diferentes instâncias do processo planejamento-sala de aula-avaliação, foi observado uma multiplicidade de práticas, apesar de as mesmas convergirem em alguns aspectos. Por exemplo, todas as entrevistadas deram privilégio ao uso do planejamento no formato de roteiro, em vista da maior flexibilidade e liberdade de programação dos conteúdos, estratégias e tempo estipulado para cada momento da aula.

Duas participantes, P01 e P02, declararam priorizar o ensino da

gramática contextualizada, a partir de textos. Essa é, aliás, uma proposta presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), em que reforçam que

(...) não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (Brasil, 1998, p.23).

No entanto, observa-se nos fragmentos a seguir, algumas divergências e convergências metodológicas e de abordagens propostas pelas professoras entrevistadas

P03: “É muito mais fácil planejar uma aula de gramática do que uma de produção de texto, do que uma aula de redação, de gêneros textuais... pela facilidade que eu tenho de mexer com a gramática... planejar a aula fica mais fácil, porque eu já sei o que eu vou falar, eu já sei como ela vai desenrolar, eu vou levar tantos minutos explicar, passar isso aqui no quadro... e conversar um pouco mais com os alunos, tendo discussão com as atividades. (...) eu tenho mais facilidade de trabalhar gramática (...) eu tenho mais afinidade com as regras (...) do que trabalhar textos, interpretações, gêneros textuais... mas eu me desdubro para fazer o melhor para eles...”

P02: “Não tem que haver divisão, tem que ensinar a gramática, a literatura, a produção de texto, elas têm que caminhar juntas. Porque acaba que tudo se mistura, né, por que como você vai explicar a gramática separada do texto?... tem que haver uma conexão entre esses três eixos... não tem como você explicar só uma coisa de cada vez.... isso eu acho que é um pouco do que é prejudicial...”

P01: “Eu costumo fazer assim... isso eu aprendi na faculdade... então, eu planejo, vejo o conteúdo... aqui tenho que escolher gramáticas mais fáceis, exercícios mais fáceis, escolho o material que vou usar... já penso “esse processo não vai dar certo com determinado conteúdo” (...) escolho os textos, porque não gosto de trabalhar a gramática e exercícios soltos, pesquisei em gramáticas (...)”

É interessante observar que, nos casos das professoras P01 e P02, uma superação dos modelos tradicionais de ensino de língua/gramática já se mostra em ação. O professor já assume, em primeira pessoa, a voz dessa transformação, ou seja, incorpora em sua enunciação, como sujeito-professor, o discurso doutrinário das orientações didático-pedagógicas. Esses sujeitos não se enunciam como se subservientes a uma figura de poder, mas como detentores legítimos do ato representativo dessa autoridade.

Assim, entendemos, segundo Bakhtin (2010), que esse é o ato ético e responsável, pois a partir do momento em que o sujeito enuncia-se, da sua posição concreta e situada, o seu pensamento vence a abstração - neste caso, as teorias de formação - e passa a significar uma identidade, um ato autêntico, verdadeiro.

Nesse processo de internalização do saber didático-pedagógico, vemos, portanto, o docente se autoconferindo o poder do conhecimento e dos meios metodológicos para viabilizá-lo. E se, como afirma Foucault, “poder e saber estão mutuamente implicados, o conhecimento que o sujeito-professor tem não é exterior ao poder. O conhecimento é parte inerente do poder.” (HOFF-ECKERT, 2008, p. 92).

Já no que se refere à fala de P03, é importante pontuar a presença de uma descontinuidade no processo de assimilação dos pressupostos teóricos-metodológicos de sua formação e o seu

contexto real de prática.

Por que, afinal, P03 se sente mais confortável, mais segura, fazendo uso de uma abordagem gramatical tradicional, enquanto que em P02 há a concepção de que o isolamento dos eixos linguísticos em ilhas de conteúdo seria parte do que é hoje prejudicial ao aprendizado?

Levando em consideração que P02 frequentou o mesmo curso, na mesma instituição e recebeu as mesmas orientações didático-pedagógicas que P03, onde, então, reside o ponto crucial de ruptura desse sujeito com sua formação?

Para tentarmos responder de maneira crítica essa questão, faz-se necessário inserir o discurso de P03 no que diz respeito à sua auto avaliação como professora:

P03: “Em termos de nota posso me dar um 70... porque eu ainda... por estar no quarto ano de Letras, já no estágio do Ensino Médio... eu ainda não me vejo como professora... (...) Parece que meu lugar não é dentro da sala de aula com aquele tanto de menino pequeno... gente... não... eu não me vejo nesse contexto.”

No entanto, ao avaliar atualmente o papel do sujeito-professor da Educação Básica, P03 faz a seguinte declaração:

P03: “Ele [professor] é desmotivado, ele mesmo se desmotiva (....) eles não são reconhecidos, eles mesmos desfazem da própria profissão, mas eu não quero ser assim... eu mesmo que assumo uma sala de aula... eu quero sim fazer a diferença.”

Voltamos ao início dessa análise, quando vimos a construção do sujeito-professor começar a tomar forma na trajetória de experiências pessoais de P01. No entanto, quando P03 afirma “eu não me vejo nesse contexto”, parece haver aí uma força desestabilizadora que deveria agir como motor sincronizador entre

o sujeito formando e a identidade do sujeito-professor de Língua Portuguesa.

No entanto, P03 mobiliza-se, de maneira conflituosa quando diz “mesmo que eu assuma uma sala de aula... eu quero sim fazer a diferença”. Ao enunciar a possibilidade implícita no fragmento “mesmo que”, ou seja, se houver, para P03, a necessidade de assumir o posto de docente, percebemos estar defrontando com um sujeito retalhado, descentralizado, não-linear, que mesmo em formação, cogita a chance do não-exercício da sua profissão. Afinal, o sujeito-professor é “por natureza incompleto, esfacelado, múltiplo (e está) em constante movimento.” (ECKERT-HOOF, 2008, p.19)

Para entendermos essa descontinuidade na constituição formadora desse sujeito, recorreremos a Foucault, nas palavras de Mesquita (2008):

Os fenômenos não se originam em algum lugar que seria como o lugar próprio da sua verdade e nem são reflexos dos atos de um único sujeito. O tempo é uma sucessão de descontinuidades, e é essa fragmentação da temporalidade da história (...). (MESQUITA, 2008, p. 68).

Portanto os discursos, como práticas sociais, fornecem aos diferentes sujeitos caminhos diversos e situações contextuais distintas. No entanto, por qual caminho seguir e quais metodologias utilizar não são apenas aquelas recebidas durante a formação e nem tão pouco as intuições desenvolvidas nos ambientes de docências. Mas, o que realmente pode fazer a diferença entre a formação e atuação são os olhares únicos e específicos que cada professor faz de sua profissão e de suas escolhas em relação ao outro.

Considerações Finais

Os discursos aqui analisados refletem as experiências e práticas de

professores inseridos num contexto recente (2012-2015). Pela sua atualidade, não deve parecer surpresa que existe, nos dados analisados, a presença do gene transformador, impulsionador, responsável por incorporar o espírito revolucionário que culmina na mudança, ou na manutenção, de velhos paradigmas metodológicos.

Seja esse um efeito ou sintoma das mudanças curriculares, legislativas ou institucionais, o fato é que, segundo o que foi exposto aqui, todos os discursos revelaram uma postura de inconformidade com relação a algum aspecto basilar na trajetória de sua formação/carreira. No entanto, todos são conscientes de seu lugar e de seu papel nos processos de que eles fazem parte discursivamente.

Com isso, não é a intenção provocar um entusiasmo ingênuo, pois as críticas com relação à formação de professores e o exercício da docência e suas metodologias ainda permanecem válidas, pertinentes e verdadeiras.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Nélio Martins. “A Noção de Sujeito e a Constituição Identitária do Professor de Línguas”. In: BERTOLDO, Ernesto Sérgio; MUSSALIM, Fernanda (Org.): **Análise do Discurso: aspectos da discursividade no ensino**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora: Hucitec. 12ª Edição. 2006.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto,

2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GATTI, B.A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v

HOFF-ECKERT, Beatriz M. **Escritura de Si e Identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. **Breves Incursões sobre o influxo de Michel Foucault na episteme da análise do discurso**. Interdisciplinar v. 6, 2008. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_6/INTER6_Pg_57_71.pdf>. Acesso em 23/06/2015.

NEVES, M. H. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP.

GESTÃO POLÍTICA NO IMPÉRIO ATLÂNTICO PORTUGUÊS: PODERES, DISCURSOS E A TOLERÂNCIA À CORRUPÇÃO EM GOIÁS NO SÉCULO XVIII

Prof. Dr. Fernando Lobo Lemes

Universidade Estadual de Goiás | UEG

Campus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas | CSEH

RESUMO: Essa pesquisa pretende investigar a história dos desdobramentos ligados à instalação do império português no cerrado, a partir do estudo da corrupção na gestão política e administrativa das minas e capitania de Goiás, durante o século XVIII. Trata-se de compreender como se exercem as práticas governativas, pondo em evidência conflitos que revelam o exercício dos poderes políticos marcado por ilegalidades toleradas no interior da estrutura de governo do Império. O estudo será realizado através da análise de documentos oficiais que fazem referências diretas a atos de improbidade e corrupção, por meio de um diálogo estabelecido com os aportes ligados à nova história política.

Introdução

No Brasil atual é possível perceber uma tolerância à corrupção que alimenta um sentimento de insatisfação entre os cidadãos, gerando um mal-estar coletivo que se reflete tanto no universo dos relacionamentos individuais, quanto nos escândalos do mundo político e econômico, colocando em cheque o valor e a importância das instituições e, sobretudo, daquelas ligadas ao Estado. Esse tem sido um assunto muito presente no cotidiano da vida dos brasileiros e na mídia nacional, mas muito pouco estudado entre os historiadores.

Diferentes autores cujas obras buscaram interpretar o Brasil a partir da perspectiva de uma sociedade pouco afeita ao mundo

capitalista, considerando o patrimonialismo como problema inerente ao Estado patriarcal (FAORO, 2000) ou à sociedade estamental (HOLLANDA, 1995), tomam a corrupção como elemento associado ao caráter dos indivíduos. Bonfim, referindo-se ao parasitismo social brasileiro, propõe compará-lo a organismos biológicos doentes (BONFIM, 2002), explicando a degeneração moral através do argumento da hereditariedade do mundo ibérico, ligada às conquistas do ultramar, onde a corrupção se encontraria impregnada na sociedade (FILGUEIRAS, 2009, p. 387). Somada a essas perspectivas, Da Matta, do ponto de vista antropológico, associa o mesmo fenômeno à cultura da personalidade (1980) – que delimitaria o “caráter” do brasileiro hipoteticamente cercado por imoralidades e vícios.

Todas essas perspectivas não se dão conta de processos históricos mais amplos que poderiam introduzir novas reflexões sobre fenômeno tão presente na sociedade brasileira. De fato, como afirma Filgueiras, estas interpretações, “Ao se centrarem no caráter do brasileiro, seja o da cordialidade, o da malandragem ou o da busca estratégica por privilégios, não compreendem a corrupção por seu real alcance no plano da sociedade” (2009, p. 394).

Leituras recentes (FILGUEIRAS, 2006, 2008, 2009; SCHILLING, 1998, 1999, 2001; BOBBIO, 1992; MOISÉS, J. A; CARNEIRO, G. P, 2008; LIPSET, S. M; LENZ, G. S, 2002; HEIDENHEIMER, 2001; CARVALHO, 2008; ABRAMO, 2005; LEITE, B. C, 1987; DELLA PORTA; MÉNY, 1995; OCAMPO, 1993) a respeito da corrupção – que vão além do que se convencionou chamar de “caráter” do brasileiro, associado à prática do “jeitinho”, teoricamente presentes no universo das relações sociais como herança histórica do patrimonialismo ibérico – apontam para novas interpretações políticas e antropológicas sobre o fenômeno no Brasil. Está ausente,

contudo, das leituras correntes sobre a corrupção, uma perspectiva que permita, através da percepção de um processo histórico mais alongado, estimular comparações e verticalizar análises, iluminando, através do estudo do passado, as complexas e mal compreendidas relações políticas brasileiras contemporâneas.

É neste contexto que se insere a presente pesquisa. O objetivo central é investigar a história dos desdobramentos ligados à instalação do Império português no cerrado, a partir do estudo da prática da corrupção na gestão política e administrativa das minas e capitania de Goiás, durante o século XVIII. Em um mundo fundamentado numa economia com base na exploração do ouro e no tráfico de escravos africanos, trata-se de compreender como se manifestam e se exercem os poderes associados ao Império português, evidenciando conflitos que revelam a existência de uma prática política marcada por ilegalidades, toleradas em sua maioria, no interior do sistema governativo do Império.

Estas ilegalidades (enriquecimento rápido, desvio de recursos públicos, falsificação de documentos oficiais, abuso de poder político e administrativo, apadrinhamento e perseguições políticas) ocorriam, aparentemente, devido à inobservância e desuso progressivo e generalizado das leis e das normas, pelo consentimento mudo do poder, pela negligência ou pela impossibilidade efetiva de impor a lei e reprimir os infratores (SCHILLING, 2001). O estatuto destas “ilegalidades toleradas”, seriam, de acordo com Serrano Gonzalez, “unas peculiares relaciones de poder que no se plasman jurídicamente, aunque si atraviesan distintas instituciones de derecho. (...) tipos de normatividad, zonas de gestión en donde el derecho no reina” (1987, p. 82).

As ilegalidades toleradas funcionariam, portanto, nos interstícios das leis, nas tensões existentes entre os ordenamentos legais, as práticas e técnicas administrativas e o que a sociedade vai reconhecendo como normal e anormal, lícito ou ilícito, legítimo ou ilegítimo (SCHILLING, 2001). A repetição e multiplicação dessas práticas parecem indicar sua funcionalidade e importância passando a fazer parte da vida econômica e política da sociedade (FOUCAULT, 1984, p. 78).

A hipótese inicial que norteia a presente pesquisa está fundamentada na ideia de que a prática da corrupção no mundo político de Goiás, durante o século XVIII – detectada nas análises e leituras prévias realizadas nos documentos oficiais da época -, não deve ser associada às feições do "caráter" dos governantes portugueses nem, tampouco, à herança histórica da cultura ou do patrimonialismo ibérico, proveniente do mundo social e político português anterior ao século XVIII. Ao contrário, estaria associada, por um lado, à existência de normas informais que institucionalizavam certas práticas que, embora tidas como moralmente degradantes, eram aceitas e toleradas (FILGUEIRAS, 2009, p. 387), seja pelos atores que ocupavam o cenário político, seja pelo sistema governativo, inclusive judicial, em cujo centro estava o rei de Portugal. Noutros termos, é a partir das brechas e das distâncias existentes entre os princípios éticos/morais (aquilo que é considerado lícito e correto pelos membros da sociedade) e as práticas sociais cotidianas, que vemos florescer lugares adequados à corrupção.

A tolerância à corrupção em Goiás no século XVIII

Por outro lado, para além de uma compreensão apenas parcial do que representava o "bem público" (SCHILLING, 1999), que induzia a uma consciência fragmentada quanto à natureza daquilo que é

associado à coletividade e daquilo que pertence à esfera privada – condição que reflete, segundo Bobbio, a situação de um grupo social no qual ainda não ocorreu a diferenciação entre aquilo que pertence à coletividade e aquilo que pertence aos membros singulares da sociedade (1992) – é preciso considerar a existência de uma estrutura administrativa com jurisdições confusas e mal definidas, característica do mundo de Antigo Regime português.

Essa confusão entre as diversas jurisdições das instituições e esferas administrativas, tendo como resultado a indefinição nos limites de atuação das autoridades, parece ter promovido a constituição de laços de dependências recíprocas como parte das estratégias de controle metropolitano. De acordo com Falcon, a política de Lisboa visava “Manter seus agentes na colônia em estado permanente de insegurança quanto a seus poderes e atribuições, (...) hesitantes diante de situações imprevistas (...) o que teria, por meio de um ‘equilíbrio do desassossego’, assegurado ao rei, em última instância, a posição de mediador supremo” (2000, p. 159).

Entretanto, se na aparência a estrutura administrativa do governo colonial em Goiás deixa entrever certa desorganização acerca das diferentes atribuições entre os agentes da coroa, permite perceber outro princípio orientador: a manutenção da divisão como mecanismo para garantir a dependência (PALACIN, 1983, p. 49). Essa aparente desordem tendia a produzir rivalidades que, na análise de Norbert Elias, devido à natureza das relações sociais e políticas nas sociedades de Antigo Regime, seriam perpetuadas pelo soberano ao jogar, permanentemente, um grupo contra o outro, reproduzindo “o ‘equilíbrio das tensões’ necessário à forma pessoal do monopólio de dominação” (2001, p. 18).

De fato, se a estrutura de governo no império português, como afirma Russel-Wood, estava centralizada em Lisboa, equiparava-se,

na colônia, a um contexto descentralizado, onde “Áreas de jurisdições não enunciadas, pobremente definidas ou obscuras, resultavam em uma difusão da autoridade em rivalidades e tensões entre indivíduos e entre agências de governo”. Para ele, “a falta de coordenação entre administradores individuais e entre as agências administrativas enfraqueciam a efetividade da ação do governo” (1998, p. 12). Somada às grandes distâncias dos centros de decisão do império, Lisboa ou Rio de Janeiro, essa situação criava em Goiás um ambiente ideal para o exercício de ações governativas baseadas na existência de normas informais que, embora tidas como irregulares ou mesmo formalmente proibidas, eram aceitas e toleradas cotidianamente.

O resultado dessa combinação seria a constituição de um universo de “ilegalidades toleradas” (FOUCAULT, 1984) que atravessa de forma transversal o conjunto das relações políticas e das práticas sociais, oferecendo condições para o surgimento de espaços permissivos à corrupção.

Conclusão

Como lembra Barros, “quando se almeja a liberdade possível, é sempre urgente refletir sobre a natureza dos fios que nos aprisionam, ou sobre os modos mediante os quais estes fios nos paralisam (2005, p. 144). Sua reflexão está associada aos limites do ofício do historiador. No caso da pesquisa em tela, trata-se de buscar no passado o fio da história que nos permitirá lançar novas ideias no moinho das dúvidas e incertezas políticas que nos atormentam no tempo presente. Assim, é pensando no emaranhado da vida política e cultural permeada pelas mal compreendidas noções e práticas da corrupção no Brasil, que voltamos nossos olhos para o passado. Nossa expectativa é compreender a natureza do drama político que, atualmente, nos aprisiona ou, noutros termos, parece

cercear o ideal de nossa liberdade fundamentada nos ditames da transparência e da democracia.

Essa tarefa faz parte de um exercício essencial para a prática historiográfica que consiste em ultrapassar a ideia, ou o “preconceito acadêmico”, de que “a história lida unicamente com o passado”. Neste caso, teremos sempre em conta que o entrelaçamento e a consciência dos diferentes tempos (passado, presente e futuro) que estruturam o conhecimento histórico, consistem numa “combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (RUSEN, 2006, p. 7).

Referências

ABRAMO, C. W. Percepções pantanosas. A dificuldade de medir a corrupção. *Novos Estudos – CEBRAP*, nº 73, 2005.

BARROS, J. A. Os usos da temporalidade na escrita da História. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, n. 13, p. 144-155, jul./ dez. 2005.

BOBBIO, N. *Estado Governo Sociedade: para uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

BONFIM, M. *A América Latina. Coleção Intérpretes do Brasil*. Rio de Janeiro: NovaAguilar, v. II, 2002.

CARVALHO, J. M. de, *Passado, presente e futuro da corrupção brasileira*. In: AVRITZER, L., et al. (orgs.). *Corrupção: ensaios e crítica*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

DA MATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis. Uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1980.

DELLA PORTA, D; MÉNY, Y (orgs.). *Démocratie et corruption en Europe*. Paris: La Decouverte, 1995.

FAORO, R. Os donos do poder. Formação do patronato político brasileiro. São Paulo:Globo, 2000.

ELIAS, N. A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FILGUEIRAS, F. A. A tolerância à corrupção no Brasil: uma antinomia entre normas morais e prática social. Opinião Pública, Campinas, vol. 15, nº 2, Novembro, p.386-421, 2009.

_____. “A corrupção na política: perspectivas teóricas e metodológicas”. Rio de Janeiro, Cadernos Cedes , IUPERJ, nº 5, 2006.

_____. Marcos teóricos para o estudo da corrupção. In: AVRITZER, L.; BIGNOTTO, N.; et al. Corrupção: ensaios e crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir. Rio de Janeiro, Vozes, 1984.

HEIDENHEIMER, A. Perspectives on the perception of corruption. In: HEIDENHEIMER, A; JOHNSTON, M. (orgs.). Political corruption. Concepts and contexts. New Brunswick: Transactions Publishers, 2001.

HOLLANDA, S. B. de. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEITE, B.C. (org.). Sociologia da corrupção. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1987.

LIPSET, S. M. e LENZ, G. S. Corrupção, cultura e mercados, In: HUNTINGTON, S; HARRINSON, L. (orgs.). A cultura importa: os valores que definem o progresso humano. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MOISÉS, J. A. e CARNEIRO, G. P. Democracia, desconfiança política e

insatisfação com o regime: o caso do Brasil. *Opinião Pública*, v. 14, nº 1, 2008.

OCAMPO, L. M. En defensa propia: cómo salir de la corrupción. Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 1993.

RUSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul.-dez. 2006.

RUSSEL-WOOD, A. J. R. Centros e periferias no mundo luso-brasileiro, 1500 - 1808. *Rev. bras. Hist.* [online]. 1998, vol.18, no.36, p.187-250. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 fev. 2015.

SCHILLING, F. Corrupção, crime organizado e democracia. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, São Paulo, v. 36, 2001.

_____. Governantes e governados, público e privado: alguns significados da luta contra a corrupção, o segredo e a mentira na política. *Revista da USP*, São Paulo, v. 37, 1998.

_____. O Estado do mal-estar: corrupção e violência. São Paulo, São Paulo em Perspectiva, vol. 13, nº 3, p. 47-55, 1999.

SERRANO GONZALEZ, Antonio. Michel Foucault: sujeto, derecho, poder. Zaragoza: Prensas Universitárias de Zaragoza, 1987.

IDENTIDADE E MEMÓRIA: UMA BREVE EXPERIÊNCIA DO PIBID NA COMEMORAÇÃO DO ANIVERSÁRIO DO COLÉGIO ESTADUAL ANTENSINA SANTANA

Débora Leandra dos Santos¹

Thais Nogueira da Silva²

Maria de Fátima Oliveira³

Lusimeire Figueredo da Silva⁴

Graduanda do 4º ano de História pela Universidade Estadual de Goiás. Bolsista do subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: deboraleandra@gmail.com

Graduanda do 4º ano de História pela Universidade Estadual de Goiás. Bolsista do subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: thaishistoria10@gmail.com

Coordenadora de Área do subprojeto de História (PIBID/Universidade Estadual de Goiás – Anápolis, GO). Doutora em História (UFG). E-mail: proffatima@hotmail.com

Professora Supervisora do Subprojeto de História (PIBID). Graduada em História pela Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA). E-mail: lusimeire_go@yahoo.com.br

RESUMO: O presente Relato de Experiência é resultado de nossa atuação no subprojeto de História do Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas (UEG) que buscou trabalhar de forma lúdica com os alunos do Colégio Estadual Antensina Santana, a história do colégio e seu aspecto patrimonial. A atividade visou o reconhecimento e conscientização dos alunos como parte viva e atuante desta história e possuidores de uma memória e identidade comuns enquanto sujeitos históricos participantes da construção da história do colégio.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. História. Ensino. Identidade.

INTRODUÇÃO

A comemoração do aniversário do Colégio Estadual Antensina Santana está prevista anualmente no calendário escolar, marcado por festividades que remetem à história do colégio, abrangendo desde sua fundação, ainda enquanto grupo escolar na década de 1920-até os dias atuais.

A realização de tal evento contou com a mobilização de todos os bolsistas envolvidos no subprojeto, os quais atuaram no desenvolvimento de atividades que trouxeram à tona os conceitos de memória, identidade e patrimônio histórico, tendo em vista que o prédio no qual se dá o funcionamento do colégio constitui-se enquanto patrimônio histórico da cidade de Anápolis, tombado pela Lei Municipal nº 3.171, de dezembro de 2005.

É neste contexto de comemoração anual do aniversário do colégio que o subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas da Universidade Estadual de Goiás se propôs participar da organização e desenvolvimento desta comemoração, a qual remete diretamente à realidade cotidiana dos alunos, também atores desta história que vem se construindo há 89 anos.

Em meio aos preparativos para a atuação do PIBID nas comemorações do aniversário do colégio, algumas questões foram levantadas: os alunos conhecem a história do colégio no qual estudam? Há, entre eles, a presença de um sentimento de pertencimento enquanto parte viva da história do colégio, portadores de uma identidade que os une enquanto tal? Qual metodologia seria adequada para trabalhar estes aspectos com os

alunos de maneira lúdica e, ao mesmo tempo, satisfatória para que houvesse certo interesse deles pela história da instituição em que estudam? Sob quais aspectos, conhecer a história do colégio pode despertar maior interesse dos alunos pela disciplina História e para se verem como sujeitos históricos? Diante desses questionamentos, a equipe elaborou um projeto no qual foram estabelecidos os objetivos a serem alcançados e a metodologia adequada ao tema e à faixa etária dos alunos.

O projeto planejado e colocado em prática na escola buscou levar os alunos a:

- 1- Conhecer melhor a história do Colégio no qual estudam;
- 2- Compreender que são sujeitos desta história e que contribuem para a construção dela cotidianamente;
- 3- Valorizar o colégio enquanto patrimônio cultural e lugar de memória;

MATERIAL E MÉTODO

Para o desenvolvimento deste projeto, inicialmente foi realizada uma pesquisa sobre a história do colégio em livros sobre a história de Anápolis, documentos e fotos antigas do acervo do colégio. Posteriormente, foram realizadas a montagem e exposição de um painel, contendo fotos da história do colégio abrangendo diferentes épocas, retratando eventos promovidos pela escola tanto no século passado quanto em períodos mais recentes, ressaltando o caráter patrimonial do mesmo.

Uma paródia da música “Eduardo e Mônica”, de autoria da banda Legião Urbana, foi composta e cantada no dia da

comemoração do evento, fazendo, em sua letra, alusão à história do Colégio. Esta atividade contou com a colaboração de um dos professores de História e Geografia do Colégio, professor Maxwell Martins. Um breve texto abordando a história do colégio também foi produzido previamente, e entregue aos alunos no dia da comemoração, a fim de que eles tivessem acesso de forma fácil e simplificada ao conhecimento de como se deu o processo de formação do colégio no qual estudam.

Durante a realização da atividade, os alunos foram convidados a participar, observando as fotos expostas nos varais e nos painéis, demonstrando interesse e levantando alguns questionamentos sobre as imagens expostas.

O evento foi documentado em fotos e textos desde a elaboração do projeto, nos encontros da equipe na universidade e no colégio e principalmente no dia da comemoração, com o objetivo de aumentar o acervo sobre o colégio e contribuir com futuras pesquisas sobre sua história.

RESULTADOS

A experiência constitui-se enquanto uma atividade de significados positivos para os alunos, na medida em que o contato com as imagens referentes à história do colégio possibilitou-lhes um conhecimento histórico acerca de um conteúdo que, em sua maioria, não se encontra presente na grade curricular dos mesmos.

CONCLUSÃO

O projeto desenvolvido a partir de uma nova ótica, buscou sensibilizar os alunos para o que significa ser sujeito histórico, e de que forma a história do colégio é construída a partir da participação dos mesmos, refletindo na constituição de suas próprias identidades, pois a História traz junto ao seu corpo de pesquisa experiências únicas vividas por sujeitos únicos que, atuando conjuntamente, criam enredos coletivos.

“A contradição mais flagrante da História é sem dúvida o fato de seu objeto ser singular, um acontecimento, uma série de acontecimentos, de personagens que só existem uma vez, enquanto que seu objetivo, como o de todas as ciências é atingir o universal, o geral, o regular” (Le Goff, 1984, p. 169)

A análise do colégio enquanto patrimônio histórico municipal e o trabalho com o conceito de identidade estiveram entrelaçados, durando toda preparação e desenvolvimento do evento, despertando o interesse dos alunos do colégio para a compreensão da relação passado/presente em aspectos que fazem parte de sua realidade cotidiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Sandra Elaine Aires. **A criação e a denominação do grupo escolar Antensina Santana.**

CHIAROTTI, Tiziano M. **Patrimônio histórico e cultural do município de Anápolis.** – Goiânia: Kelps, 2011.

FERREIRA, Haydeé Jaime. **Anápolis, Sua Vida, Seu Povo**. Brasília, Senado Federal, 1981.

FREITAS, R. A. **Anápolis: passado e presente**. Anápolis: Voga, 1995.

Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Antensina Santana – 2013

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão... [et.al.] – Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1990

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, S.Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28. NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, S.Paulo, n.10, p.7-28, dez. 1993. Disponível em: <http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria10.pdf>

IDOSO: que tendência seguir?

Mestranda Márcia Mendes Marquez de Oliveira,

Dra. MirzaSeabraToschi

UEG – Mestrado Interdisciplinar de Educação, Linguagens e
Tecnologias

Bolsista Fundação de Amparo de Pesquisa do Estado de Goiás -
FAPEG

marciamendes.polouab.urucu@gmail.com

Orientadora – UEG/Anápolis

mirzas@brturbo.com.br

PALAVRAS-CHAVE: Idoso1. Formação2. Tendências pedagógicas3

RESUMO

Dados do IBGE comprovam o aumento da expectativa de vida da população brasileira e a consequente melhoria da qualidade de vida, levando o idoso a permanecer ativo por mais tempo, surgindo assim, a necessidade de formação nesta etapa da vida. Sendo assim, para usufruir dos benefícios e facilidades do mundo atual, é necessário que o sujeito idoso tenha o mínimo de apropriação dos conhecimentos sobre as tecnologias da informação e comunicação com o intuito de conquistar sua autonomia e interação social. Historicamente, as tendências pedagógicas vêm sustentando as diretrizes de ensino em cada período histórico específico, mas a maioria não contempla as especificidades de aprendizagem do idoso. Partindo desse pressuposto, este artigo pretende analisar as tendências pedagógicas para compreender a que mais se aproxima das expectativas de aprendizagem do idoso. A metodologia utilizada nas investigações foi pesquisa qualitativa, tendo suporte teórico de autores como Frias (2011), Debert (2004) Gadotti (1984), Kachar (2003), Sá (1999), Novaes (1997), Pasqualotti (2008), Both (2008), Duran (2008), Silveira (2001) Queiroz e Moita (2007), Luckesi (1994), Libâneo (1985), dentre outros. Neste sentido, questiona-se qual das tendências seria referencial para a formação do idoso, haja vista que se trata de um público com características e expectativas específicas de aprendizagem. As pesquisas sugerem que a formação do idoso deve se pautar em uma metodologia interdisciplinar que envolva prioritariamente todos os sentidos, como possibilidade de integração e interação em todos os segmentos sociais, além de considerar a diversidade e a realidade contemporânea onde o universo tecnológico se faz presente.

INTRODUÇÃO

O aumento da expectativa de vida da população brasileira apresenta um novo contexto educacional, onde o sujeito idoso vivencia a necessidade de formação iminente, para se manter ativo e produtivo na sociedade contemporânea.

A medicina é um dos fatores que contribuiu para essa realidade e trouxe a consequente melhoria da qualidade de vida desse público. Assim, o idoso tem permanecido ativo e para se comunicar e interagir com as pessoas que o cercam na sociedade globalizada, surge a necessidade da formação com vistas à inclusão digital.

Neste sentido, para usufruir dos benefícios e facilidades do mundo atual, é necessário que o sujeito idoso tenha o mínimo de apropriação dos conhecimentos sobre as tecnologias da informação e comunicação com o intuito de conquistar sua autonomia e interação social.

Sendo assim, este artigo foi elaborado com o objetivo de analisar as tendências pedagógicas, visando compreender a que mais se aproxima das expectativas e necessidades de aprendizagem do idoso.

Neste sentido, questiona-se qual das tendências seria referencial para a formação do idoso, haja vista que se trata de um público com características e expectativas específicas de aprendizagem.

Apesar da diversidade de tendências pedagógicas que existem no contexto educacional, torna-se imprescindível a compreensão das especificidades de aprendizagem para a formação do idoso como requisito para sua inclusão social.

O estudo foi realizado a partir de uma pesquisa qualitativa tendo como suporte teórico autores de referência sobre o tema.

MATERIAL E MÉTODO

A população mundial tem envelhecido e no Brasil a população idosa nas últimas décadas, está crescente, representando 11% da população nacional com mais de 21 milhões de brasileiros, conforme os dados do IBGE (2011) que revela que a população nacional corresponde a 190.732.694 habitantes. Entre as décadas de 1940 a 2000 a população idosa mais que dobrou.

Este contexto revela variantes referentes ao contexto da pessoa idosa. A Organização Mundial de Saúde – OMS (2002) definiu como idoso um indivíduo com um limite de 65 anos ou mais de idade estabelecidos para os indivíduos de países desenvolvidos e 60 anos ou mais de idade para indivíduos de países subdesenvolvidos. Neste universo, surge um novo olhar sobre a convivência econômica e a preocupação com a formação.

Em seus estudos sobre a experiência contemporânea do envelhecimento, Debert (2004), desconstrói o curso de vida baseado na idade cronológica. Na sociedade moderna, a idade cronológica passa a ser irrelevante em muitos aspectos, devido a alterações na

forma de produção, na família e na constituição da unidade doméstica.

A incapacidade do idoso é uma condição a ser vencida, manter-se ativo é um enfrentamento em relação a sociedade e sua condição física. Por intermédio da educação configura-se um olhar diferenciado sobre o papel do idoso na sociedade, surgindo também o reconhecimento sobre o idoso e seus direitos, novas oportunidades de atuação e vivências, pois conforme explicita Gadotti (1984), a educação tem um papel político fundamental e deve desempenhar uma função democrática, ser um lugar de encontro, de permanente troca de experiências.

Os dados do IBGE (2010) apontam que está havendo uma tendência de aumento de expectativa de vida do brasileiro, possibilitando a mudança de um perfil de população jovem para uma população idosa. Sendo assim, o idoso tem permanecido ativo e para se comunicar com as pessoas que o cercam na sociedade globalizada, surge a necessidade da formação com vistas à inclusão digital, visto que para usufruir da mesma é necessário que o sujeito idoso tenha o mínimo de apropriação dos conhecimentos sobre as tecnologias da informação e comunicação.

Frias (2011) afirma que:

Frente à evolução tecnológica de maneira vertiginosa, na atualidade, os idosos devem se apoderar dos meios tecnológicos para usá-los de modo consciente em prol da construção de uma nova imagem da velhice, tornando-se cidadãos participantes e ativos da sociedade do conhecimento e não somente um espectador passivo que utiliza os recursos gerados por outrem (p.1607).

Conforme afirma o autor, a atividade cotidiana do sujeito idoso na sociedade contemporânea requer a apropriação dos recursos tecnológicos permitindo, assim, manter-se ativo e com autonomia para assegurar sua interação social, que nos dias atuais ocorre por intermédio de tecnologias.

Vale ressaltar que discussões apontam para novas situações e amplitude das tecnologias, que refere a uma nova perspectiva de universo digital mediado por diversas tecnologias. Neste sentido, a necessidade de formação torna-se cada vez mais complexo em função das inovações tecnológicas as quais estão em todos os espaços sociais.

Porém, diversos estudiosos defendem a ideia de que a inclusão digital para o público idoso, não se resume ao ensino da informática ou da internet, visto que esse processo perpassa pela condição de educação e saúde. Neste sentido, a inclusão digital contribui para a melhoria da qualidade de vida na perspectiva da inclusão social. (KACHAR, 2003; SÁ, 1999; NOVAES,1997; PASQUALOTTI, 2008; BOTH, 2008).

Contribuindo Duran (2008, p. 07) afirma que:

Na denominada Sociedade da Informação, a inclusão digital é tratada como um compromisso urgente da agenda educacional. Alfabetismo digital é desenvolvimento, eis o argumento corrente. O discurso vigente está fundamentado no pressuposto segundo o qual haveria uma relação monolítica entre o acesso às tecnologias da informação e comunicação (TIC) e os processos de desenvolvimento em suas múltiplas dimensões, argumento que aponta para o ressurgimento do discurso redentor pela via tecnológica.

Em função dessa necessidade, torna-se imprescindível a compreensão das especificidades de aprendizagem e formação do idoso como requisito para sua inclusão social.

Em conformidade com essa ideia, Silveira (2001), aponta que a inclusão social passa pela inclusão digital, uma vez que é pela rede mundial de computadores, a Internet, que circula a informação e ter acesso a ela é também ter poder.

Sendo assim, busca-se compreender nas tendências pedagógicas, referencial para melhor atender a formação do idoso para a apropriação dos recursos tecnológicos.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DO IDOSO

Em virtude do aumento da expectativa de vida da população brasileira, a partir do final do século XX, surgem novas demandas inerentes ao idoso priorizando a saúde e, conseqüentemente, o bom funcionamento cognitivo e físico ocasionando, dessa forma, a redução de doenças, bem como a sua participação efetiva na sociedade.

Vale ressaltar que estudos científicos comprovam que a ideia de baixo potencial cognitivo na terceira idade é mito, pois o idoso que apresenta boa saúde física e mental apresenta potencial cognitivo semelhante à das pessoas jovens ativas.

Argimon e Stein (2005) comprovam esta teoria e explicam que alguns processos fisiológicos, que diminuem com a idade, mas podem ser modificados pelo exercício e pelo condicionamento

físico. Neste sentido é imprescindível que o idoso mantenha-se ativo.

Quanto às habilidades cognitivas, Bee (1997) ressalta que a partir dos 65 anos algumas mudanças cognitivas são sutis ou até inexistentes, mas podem evoluir mediante a ociosidade, ou seja, habilidades não exercitadas. Neste contexto, o idoso, na contemporaneidade, tem manifestado interesse na continuidade das suas atividades, para isso busca formação que permita a sua inclusão social.

Lima (2001, p. 140) afirma que:

É necessária para a terceira idade, uma educação que crie espaços para discussões, trabalhos em conjunto, alunos e profissionais, implicados na saúde, nutrição, aspecto psicológico, cognitivo, corporal, emocional para garantir o desenvolvimento do homem como um todo.

No intuito de melhorar as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos da terceira idade – o idoso – busca-se compreender as possibilidades do processo de sensibilização ao idoso para a compreensão da evolução tecnológica atrelada metodologicamente aos acervos da história e da arte, como possibilidade mais concreta e sensorial.

Assim, deve-se pensar numa didática que atenda as perspectivas de aprendizagem deste público específico, o que remete à história da Didática, onde por vezes a perspectiva didática se alterou através dos tempos.

Analisando a evolução da didática, percebe-se que a mesma possui um olhar direcionado para o público infantil e jovem. Esta característica se explica em função da baixa perspectiva de vida que predominou até meados do século XX.

É impossível falar de formação e aprendizagem sem abordar as tendências pedagógicas, que são referências para a Educação, em seu respectivo momento histórico.

Conhecer as tendências pedagógicas e as perspectivas de ensino remete a um trabalho docente significativo, cujo objetivo maior seja atender a perspectiva de aprendizagem do contexto histórico, social e político vigente.

As tendências pedagógicas norteiam o trabalho didático, visto que levam o educador a refletir sobre questões imprescindíveis para a estruturação do processo de ensino, tais como: O que ensinar? Para quem? Como? Para quê? Por quê?

As tendências pedagógicas surgiram a partir de diversos pensadores, em relação a suas concepções de homem e de mundo, tendo como referência as problemáticas em relação ao contexto histórico das sociedades.

A relevância das tendências para o educador consiste no direcionamento do processo de ensino-aprendizagem, a partir de suas convicções pessoais, profissionais, políticas e sociais, oportunizando uma práxis estruturada e significativa para os educandos. Pois, segundo Luckesi (1994), “a Pedagogia não pode ser bem entendida e praticada na escola sem que se tenha alguma clareza do seu significado. Isso nada mais é do que buscar o sentido da prática docente”.

Historicamente, surgiram diversas tendências que vieram contribuir nas práticas pedagógicas. Libâneo (1985) organiza as diferentes

pedagogias em dois grupos: Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressivista. A Pedagogia Liberal é apresentada nas formas Tradicional; Renovada Progressivista; Renovada Não diretiva; e Tecnicista. A Pedagogia Progressivista é subdividida em Libertadora; Libertária e Crítico-social dos Conteúdos.

Assim, questiona-se qual das tendências seria referencial para a formação do idoso, haja vista que trata-se de um público com características e expectativas específicas de aprendizagem.

De acordo com Queiroz e Moita (2007), a tendência tradicional em seus primórdios no Brasil, teve como representantes os jesuítas. A formação, neste período histórico, era para a minoria e o principal objetivo da escola era formar os sujeitos para atuar na sociedade em diferentes funções, haja vista que o foco era formar os filhos dos burgueses para assegurar a continuidade do modelo político vigente.

Para tanto, a proposta de educação era absolutamente centrada no professor, figura incontestável, único detentor do saber que deveria ser repassado para os alunos. O papel do professor estava focado em vigiar os alunos, aconselhar, ensinar a matéria ou conteúdo, que deveria ser denso e livresco, e corrigir. Suas aulas deveriam ser expositivas, organizada de acordo com uma sequência fixa, baseada na repetição e na memorização (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 03).

Nesta proposta, a condição do aluno era de sujeito passivo, cabendo apenas a função de memorizar os conhecimentos transmitidos pelo professor, sem o direito a questionamentos. Nos dias atuais, esta tendência ainda exerce forte influência no processo de ensino.

Já a tendência liberal renovada surgiu no cenário brasileiro em meados das décadas de 20 e 30, do séc. XX, que apresenta a pedagogia renovada progressista ou pragmática, tendo Jonh Dewey e Anísio Teixeira como seus principais representantes; a renovada não-diretiva, inspirada em Carl Rogers, destacando Piaget e Montessori; todos voltados para a Escola Nova ou Escola Ativa. (QUEIROZ; MOITA, 2007).

Essa tendência retira o professor e os conteúdos disciplinares do centro do processo pedagógico e coloca o aluno como fundamental, que deve ter sua curiosidade, criatividade, inventividade, estimulados pelo professor, que deve ter o papel de facilitador do ensino. Defende uma escola que possibilite a aprendizagem pela descoberta, focada no interesse do aluno, garantindo momentos para a experimentação e a construção do conhecimento, que devem partir do interesse do aluno. (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 06).

Nesta tendência houve alguns equívocos por parte dos educadores, que entendiam que não era necessário um planejamento organizado e consistente, pois o condutor do processo de ensino-aprendizagem era o próprio aluno, cabendo ao professor a função de facilitador do processo.

No final da década de 60 surge a Tendência Liberal Tecnicista, com o objetivo de atender aos interesses da sociedade capitalista. Teve como representante maior Skinner, com sua teoria behaviorista, corrente comportamentalista. O tecnicismo defendia o princípio da neutralidade, a racionalidade, a eficiência e a produtividade, ou seja, a formação primava pela repetição e pela técnica.

Com a abertura política, no final dos anos 70 e início dos anos 80, surge a tendência progressista libertadora, com uma intensa mobilização dos educadores na busca de uma educação crítica, que estabelecesse a superação das desigualdades sociais. Tal tendência emerge com os movimentos de educação popular, em resistência ao autoritarismo e a dominação social e política.

Nesta tendência pedagógica, a atividade escolar deveria centrar-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações concretas sobre a realidade social imediata. O professor deveria agir como um coordenador de atividades, aquele que organiza e atua conjuntamente com os alunos. Seus defensores, dentre eles o educador pernambucano Paulo Freire, lutavam por uma escola conscientizadora, que problematizasse a realidade e trabalhasse pela transformação radical da sociedade capitalista. (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 12).

Nesta tendência, a proposta pedagógica adotada explicitava a didática já aplicada nos “círculos de cultura”. Neste sentido, esta tendência foi mais marcante no universo das escolas públicas, devido aos movimentos populares.

A tendência progressista libertária negava-se a respeitar qualquer forma de autoridade ou poder, tendo como fundamento realizar modificações nas instituições educativas, surgindo como fruto da abertura democrática, que vai se consolidando lentamente a partir do início dos anos 80.

Cresce o interesse por escolas verdadeiramente democráticas e inclusivas e solidifica-se o projeto de escola que corresponda aos anseios da classe trabalhadora, respeitando as diferenças e os

interesses locais e regionais, objetivando uma educação de qualidade e garantida a todos os cidadãos. Essa tendência defende, apoia e estimula a participação em grupos e movimentos sociais: sindicatos, grupos de mães, comunitários, associações de moradores, para além dos muros escolares e, ao mesmo tempo, trazendo para dentro dela essa realidade pulsante da sociedade. (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 13).

Neste novo contexto, algumas mudanças estruturais da instituição foram estabelecidas por meio das eleições para conselhos, direção da escola, grêmios estudantis e outras formas de gestão participativa, iniciando o processo de democracia na educação.

Com a evolução do capital humano na sociedade, surge uma nova tendência pedagógica no cenário, a tendência progressista crítico social dos conteúdos ou histórico-crítica, defendendo a função social e política da escola, a inserção das classes populares e suas lutas sociais.

Esta tendência prioriza, na sua concepção pedagógica, o domínio dos conteúdos científicos, a prática de métodos de estudo, a construção de habilidades e raciocínio científico, como modo de formar a consciência crítica para fazer frete à realidade social injusta e desigual. Busca instrumentalizar os sujeitos históricos, aptos a transformar a sociedade e a si próprios. Sua metodologia defende que o ponto de partida no processo formativo do aluno seja a reflexão da prática social, ponto de partida e de chegada, porém, embasada teoricamente. (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 15).

De acordo com essa tendência, o sujeito é percebido dentro de um contexto histórico, onde sua consciência crítica o torna cidadão atuante e transformador do seu meio.

Todas essas tendências trouxeram contribuições relevantes para a educação, que por ora foram complementadas ou contrapostas, mas não apresentaram ação pedagógica direcionada especificamente ao idoso.

Atualmente, prevalece a crença nas tecnologias e mídias como formas mais eficazes para a construção de novos conhecimentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Libâneo (1990, *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2010) enxerga na relação entre ensino e aprendizagem o elemento que possibilita a constituição da teoria didática e da orientação segura para a prática docente, destacando suas dimensões: a política, pois o ensino enquanto prática social favorece transformações; a científica porque deve revelar as leis gerais e as condições concretas em que se manifestam; e a técnica enquanto orientações da prática em situações concretas e específicas.

Nessa relação entre o ensinar da docência e o aprender do aluno, o autor aponta como ações docentes a explicitação de objetivos, a organização e seleção de conteúdos, a compreensão do nível cognitivo do aluno, a definição metodológica dos meios e fins, demonstrando que o ato de ensinar não se resume ao momento da aula.

Neste contexto, a interdisciplinaridade aparece como o caminho mais adequado para aproximar uma educação que atenda a terceira idade, uma vez que se trata de um processo de reorganização das estruturas pedagógicas, onde ocorre a interação entre as disciplinas,

com a integração mútua dos conceitos e da epistemologia, tendo como objetivo a unidade do saber.

De acordo com Severino (1989), na interdisciplinaridade busca-se a substituição de uma ciência fragmentada por uma ciência unificada, com repercussões no ensino, na pesquisa e na extensão.

Sendo assim, a interdisciplinaridade deve ser a base da educação permanente dos idosos, haja vista que são pessoas que possuem uma história de vida pessoal e uma bagagem de conhecimentos acumulada ao longo dos anos que devem ser aproveitadas e potencializadas no processo de formação e aprendizagem. Ou seja, na formação do idoso a educação formal deve centrar-se na busca de novas metodologias e locais de aprendizagem diferentes dos da escola tradicional.

Segundo Aghe (2000):

Modificar objetivos, conteúdos e métodos de acordo com as necessidades dos idosos e da sociedade que envelhece deve ser a proposta da educação dirigida a idosos, inserida numa perspectiva de educação permanente. A interdisciplinaridade deve ser igualmente, o fio condutor da formação de recursos humanos no campo, entre eles os professores de universidades da terceira idade.

Neste sentido compreende-se que não é somente nos espaços da universidade que deve haver formação para idosos, mas em possibilidades diversas, desde a formação informal quanto na formalidade.

Diante da emergência em prestar atendimento ao idoso compreende-se que as políticas públicas devem apresentar

possibilidades para a formação deste público, assim como convergir uma referência das tendências pedagógicas que sustente as necessidades de aprendizagem do idoso.

RESULTADOS

Mediante estudo realizado sobre o universo do idoso compreende-se que o processo de formação acontece de acordo com as necessidades políticas e sociais. Na condição de um novo grupo social que se apresenta a partir do século XX, novos paradigmas emergem tanto no campo econômico, familiar, social e educacional para atender o idoso.

A medicina clínica comprova o potencial possível do sujeito idoso na continuidade para a formação, contradizendo o preconceito de que o sujeito idoso é improdutivo e incapaz de construir novas aprendizagens.

Apesar das tendências pedagógicas existentes apresentarem contribuições significativas para o processo educativo e nortear as práticas educativas, não têm como objeto de atendimento ao idoso, visto que não se referem às especificidades de aprendizagem deste público que se difere da criança, do jovem e do adulto. Enfim, permanece a questão: para atender o idoso que tendência seguir?

CONCLUSÃO

Tem-se o entendimento de que a pedagogia deve ampliar seu olhar com vistas à historicidade e necessidades de aprendizagem deste público específico que é o idoso.

Deve-se primar por uma metodologia interdisciplinar que envolva prioritariamente todos os sentidos, de forma a tornar o sujeito mais ativo, como possibilidade de integração e interação em todos os segmentos sociais como também considerando a realidade contemporânea que o universo tecnológico faz presente no cotidiano do idoso.

REFERÊNCIAS

AGHE -ASSOCIATION FOR GERONTOLOGY IN HIGHER EDUCATION. **Directory of Educational Programs in Gerontology and Geriatrics.** Washington, DC, 2000.

ARGIMON, I..L.; & Stein, L. M. (2005). Habilidades Cognitivas em Indivíduos muito Idosos: Um Estudo Longitudinal. *Cadernos de Saúde Pública*, 1, p. 64-72.

BEE, H. (1997). *O Ciclo Vital*. Porto Alegre: Artes Médicas.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Síntese de indicadores sociais** – uma análise das condições de vida da população brasileira. 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf. Acesso em 12/03/2014

_____, CGI.br. **Pesquisa TIC Domicílio 2010**. São Paulo, junho de 2011. Disponível em: <<http://cetic.br/usuarios/tic/2010/apresentacao-tic-domicilios-2010.pdf>>. Acesso em agosto de 2014.

_____. Organização Pan-Americana da Saúde. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Brasília-DF, 2005

DEBERT, Guita Grin. **A Reinvenção da Velhice: Socialização e Processos de Reprivatização do Envelhecimento**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2004.

DURAN, Débora. **Alfabetismo digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações**. 2008. 228 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008..

FRIAS, Marcos Antonio da Eira *et al.* **Utilização de ferramentas computacionais por idosos de um Centro de Referência e Cidadania do Idoso**. *Rev. esc. enferm. USP* vol.45 no. spe São Paulo Dec. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342011000700011>>. Acesso em: 04/01/2015.

KACHAR, Vitória. **Terceira idade e informática: aprender revelando potencialidades**. São Paulo : Cortez, 2003.

LIMA, Mariúza Pelloso. **Gerontologia educacional: Uma pedagogia específica para idosos uma nova concepção de velhice**. São Paulo: Terra, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez , 1994.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de ; MOITA, Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação.** Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no Ensino Superior.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, A. J. Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da

interdisciplinaridade. In: SÁ, J. L. M. (org.) **Serviço social e interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão.** São Paulo: Cortez, 1989. p. 11–21.

SILVEIRA, S. A. **Exclusão digital** - a miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

INCENTIVO E PRÁTICA DE LEITURA, ESCRITA, LITERATURA E ARTES NO COLÉGIO AMÉRICO BORGES DE CARVALHO

AUTORES: Matheus Eduardo Carvalho³⁶, Vanessa da Silva Bomfim³⁷, Ana Paula Gomes Rosa³⁸, Lorena de Oliveira Freitas³⁹, Ewerton de Freitas Ignacio⁴⁰, Hevellyn Cristine Rodrigues Ganzaroli⁴¹, Nádia Vieira Simão⁴², Yuri Vieira Rezende⁴³, Sunamita Pereira de Moraes⁴⁴, Joçane Rodrigues de Oliveira⁴⁵, Leonardo José Rodrigues⁴⁶ Silveria Mendes de Souza⁴⁷

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Prática de Leitura. Escrita. Letramento Literário. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar as atividades desenvolvidas no colégio estadual Américo Borges de Carvalho (ABC), no ano de 2015, pelos bolsistas de Letras da Universidade Estadual de Goiás

³⁶ Aluno do 3º ano de Letras da Universidade Estadual de Goiás.

³⁷ Aluna do 1º ano de Letras da Universidade Estadual de Goiás.

³⁸ Aluna do 2º ano de Letras da Universidade Estadual de Goiás.

³⁹ Aluna do 3º ano de Letras da Universidade Estadual de Goiás.

⁴⁰ Docente da Universidade Estadual de Goiás. Coordenador de área do PIBID.

⁴¹ Aluna do 1º ano de Letras da Universidade Estadual de Goiás.

⁴² Aluna do 1º ano de Letras da Universidade Estadual de Goiás.

⁴³ Aluno do 1º ano de Letras da Universidade Estadual de Goiás.

⁴⁴ Aluna do 4º ano de Letras da Universidade Estadual de Goiás.

⁴⁵ Aluna do 1º ano de Letras da Universidade Estadual de Goiás.

⁴⁶ Aluno do 1º ano de Letras da Universidade Estadual de Goiás.

⁴⁷ Professora do colégio estadual Américo Borges de Carvalho. Supervisora PIBID.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

(Campus CSEH) vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O programa é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação do Ministério da Educação (MEC), que atuam na fomentação e formação inicial e continuada de professores para a educação básica. O enfoque principal desse programa, quanto aos alunos bolsistas, é despertar-lhes o interesse pela prática docente e pela pesquisa, que através do assessoramento do coordenador de área do subprojeto em parceria com a escola de educação básica da rede pública de ensino, incentiva-os a aplicar os conceitos obtidos por parte deles, assimilados por meio das atividades, estudos, procedimentos teóricos, críticos e didáticos. Quanto à abordagem a ser trabalhada, a mesma está vinculada à prática de letramento no contexto escolar, ressaltando a necessidade de trabalhar os processos de leitura e escrita por meio da prática. Observa-se que a inserção dos bolsistas no contexto das escolas públicas desde o início do curso proporciona uma formação acadêmica sólida, ancorada na realidade e a oportunidade de refletir sobre a prática no fazer cotidiano. Para isso, os acadêmicos desenvolvem atividades didático-pedagógicas na escola, sob a orientação de um docente da licenciatura e um professor da escola-campo. Nesse sentido, tendo em vista o foco primordial do projeto acreditamos que este documento corrobora a importância do compromisso legítimo que deve haver entre a escola, o professor e o aluno no que diz respeito à construção crítica e social do saber e à formação da cidadania, como também descortina a relevância didático-pedagógica em sala de aula.

MATERIAL E MÉTODO

O projeto teve início em março de 2015, com a seleção dos bolsistas e reuniões entre coordenadores de subprojetos do Campus CSEH, supervisores e diretores da escola. Assim, desenvolvemos diversas atividades didático-pedagógicas no Colégio Américo Borges de Carvalho, coordenados pelo prof. Dr. Ewerton de Freitas e supervisionados pela professora Silvéria Mendes de Souza.

O nosso primeiro contato com a escola aconteceu no mês de abril, com a apresentação do projeto para a comunidade escolar; em seguida buscamos conhecer a instituição, a fim de colher dados para elaboração e preparação de conteúdos que fossem efetivamente contextualizados com a realidade da mesma. Buscamos, também, articular as propostas de atividades, de acordo com a carência apresentada pelos alunos que compareciam as aulas. Também tivemos reuniões regulares com a coordenadora do subprojeto, onde nos foram repassadas informações da CAPES, socializamos experiências e recebemos orientações metodológicas para desenvolvimento dos projetos que propomos.

Através deste resumo elencamos que a sistematização do processo ensino aprendizagem vem se tornando, gradualmente, necessária nas instituições educacionais, sendo indissociável a busca constante de um ensino de qualidade. Salientamos que a aprendizagem que o indivíduo recebe, no ambiente escolar, deve visar integrá-lo no universo com iniciativa crítica e reflexiva.

A escola é uma instituição política, social e histórica, e o professor é um dos principais agentes desta. Porém este precisa estar em harmonia com os alunos para que haja o processo de ensino e aprendizagem. É preciso que o professor compreenda a realidade social do aluno e que haja uma relação empática, como afirma (CUNHA, 2009, p.107): “Essa empatia, o colocar-se no lugar do outro, levam os professores a reconhecerem que aprendem muito

mais com os alunos, tanto no sentido de fazer crescer o conhecimento que é posto em coletivo quanto no aprimoramento das relações e da cosmovisão”.

Nesse aspecto o Pibid (Programa institucional de bolsa de iniciação à docência) tem como finalidade a iniciação dos alunos dos cursos de licenciatura à docência, ou seja, é um apoio e um acompanhamento complementar a este aluno em sua formação como professor. Os professores em formação precisam ter um contato inicial com a prática vinculado à teoria para que adquiram conhecimentos que são fundamentais para o posterior exercício da profissão, e é por isso que nosso trabalho no referido Colégio se pautou por estudos de aprofundamento teórico e crítico para posterior trabalho com os alunos envolvidos no projeto.

RESULTADOS

Os resultados aqui apresentados são parciais uma vez que esta pesquisa está em andamento até dezembro de 2015. Cumpre observar que, no decorrer de nossas atividades, notamos que o ato pedagógico – como bem aponta Paulo Guedes – pressupõe muitas outras atribuições, que não dependem tão somente da relação professor-aluno, mas de uma série de fatores ligados à educação, fatores que podem contribuir positiva ou negativamente com o processo (GUEDES, 2006)

A formação de professores é o passo inicial para o processo educativo, de modo que essa formação refletirá diretamente em todo o processo educacional, segundo (VEIGA et al, 2012 p.23) a formação de professores é: “A formação de professores como uma ação propriamente humana só se concretiza quando os atos

dirigidos à instituição educativa (objeto da ação) para transformá-la se iniciam como resultado ideal ou finalidade e terminam com um resultado ou produto efetivo, real”.

Nesse sentido, considerando esses aspectos imbricados no ato de ensinar (ensinar e aprender), podemos avaliar que o resultado foi satisfatório pois vale perceber que, em última análise, não irá contar o quanto nossos alunos aprenderam, mas o quanto acumularam em termos de conhecimento e habilidades que podem ser utilizadas por toda a vida.

A partir disso, nós, na condição de docentes, buscamos despertar e resgatar o potencial dos alunos ao invés de reprimi-los, por meio de incentivos e elogios em relação ao esforço de cada discente. Desse modo, ao invés de ignorar ou deixar de notar tal esforço, buscamos estimulá-los ao mesmo tempo em que sanávamos sua curiosidade e interesse pelos assuntos trabalhados.

Dessa maneira despertamos-lhes a atitude do respeito mútuo, para que possam progredir tanto na vida acadêmica quanto na social, proporcionando um senso crítico sem impor seus valores pessoais, pois cada um precisa explorar e estabelecer seus valores próprios.

Por meio do desdobramento de aulas lúdicas, buscamos ajudar os alunos a descobrir seus dons, porém esses talentos “escondidos” podem ser facilmente dominados se o principal enfoque estiver no texto ou na avaliação, e não no aluno.

Com o intuito de ajuda-los a romper as dificuldades percebemos a importância de disponibilizar o tempo espontaneamente para encorajar os alunos que têm mais dificuldades.

Através da abordagem crítica de temas atuais, pudemos notar que conseguimos motivar mentes jovens a pensar por eles muito mais do que se preocupam com fatos que exijam memorização, exemplo

disso são as atividades propostas de produções textuais nas quais o aluno: observa, sistematiza e conclui sobre determinado tema e assim percebem que o maior de todos os presentes que nós podemos oferecer aos alunos não é seu talento pessoal ou sua esperteza, mas ajudar cada um a descobrir e a se apropriar de sua própria esperteza e talento.

CONCLUSÃO

Evidentemente, a formação profissional do professor deve passar pelo conhecimento do contexto escolar. Nesse sentido, o PIBID é para nós a oportunidade articular a teoria aprendida na formação acadêmica à realidade escolar. Desse modo, refletir sobre a prática no fazer cotidiano, aprendendo também com os erros, é bem mais significativo e torna nossa formação bem mais completa e consistente.

Estar em contato com o ambiente escolar, trabalhar em conjunto, interagir com os alunos da escola, conviver com os docentes, tem nos permitido adquirir conhecimentos específicos da atividade docente e contribuído não somente para a nossa formação profissional, mas também para nossa formação pessoal, pois o compromisso que todos nós bolsistas assumimos com a escola tem nos tornados mais responsáveis e conscientes de que podemos e devemos contribuir para a melhoria da educação no nosso país.

O contato com os alunos do Américo Borges de Carvalho está nos proporcionando experiências muito ricas para a nossa formação pessoal e profissional. Cada um com sua história de vida, histórias diferentes, mas que muito se assemelham, nos oferece a oportunidade de refletir sobre o profissional que desejamos ser e

quais compromissos devemos assumir para que esse nosso intento seja plenamente alcançado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 21 ed. São Paulo: Papirus editora, 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A Formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola editorial, 2006.

VEIGA, Ilma passos Alencar; SILVA, Edileuza Fernandes da. **A Escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3 ed. Campinas SP: Papirus editora, 2012.

INCERTEZAS E ENFADO NA CIDADE: Uma leitura de *Hoje está um dia morto* de André de Leones

Andressa Andrade Pires¹,

Ewerton de Freitas Inácio²

1 Graduada do curso de Letras, bolsista do PBIC/UEG, Universidade Estadual de Goiás, andressa.andrade@live.com

2 Docente do curso de Letras, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO)

PALAVRAS-CHAVE: Cidade. Existencialismo. Nihilismo. Depressão. Tédio. Literatura goiana.

INTRODUÇÃO

Todo texto, literário ou não, traz marcas do tempo e do espaço em que foi escrito. O escritor busca em sua própria realidade os elementos para construir sua obra e, dessa forma, ao fazê-lo, está também de certo modo reconstruindo o mundo em que vive. Analisar a forma como a cidade aparece representada na literatura vai muito além de apenas compreender a (re)construção estética que o autor faz deste ou daquele ambiente citadino. Trata-se de enxergar essa cidade através dos olhos dele. A partir daí, adquirimos novas perspectivas e podemos enxergar nossas próprias cidades de maneira diferente. Estudar as cidades literárias leva-nos a

questionar nossa própria condição de cidadãos, tornando-nos conscientes de nosso mundo e das influências que ele exerce sobre nós e vice-versa.

Em nossa pesquisa, nós nos propusemos a analisar a forma como a cidade fictícia (ou não) de Silvannya aparece representada na obra *Hoje está um dia morto*, de André de Leones. Mais do que a mera descrição espacial, buscamos verificar os efeitos que a cidade, caracterizada como “morta”, exerce sobre o estado de espírito e sobre a vida de seus habitantes. Tendo em vista que a narrativa culmina no suicídio dos protagonistas Jean e Fabiana, dedicamo-nos a investigar de que forma o ambiente tedioso e deprimente da cidade retratada por Leones contribuiu para esse desfecho.

MATERIAL E MÉTODO

Inicialmente, foi realizada a leitura do romance *Hoje está um dia morto* do autor goiano André de Leones. Em seguida, procedemos a uma pesquisa bibliográfica a respeito:

- das formas de representação da cidade na literatura;
- dos aspectos filosóficos e psicológicos da depressão;
- dos aspectos filosóficos e psicológicos do fenômeno do tédio;
- da filosofia existencialista;
- e da filosofia niilista.

Por fim, fizemos a releitura e análise do romance, a partir dos aparatos teóricos acima listados.

RESULTADOS

Gomes (1994), refletindo sobre a legibilidade da cidade, chegou à conclusão de que ela não se deixa ler facilmente. As tentativas dos autores, narradores e eu-líricos de transformá-la em algo legível resultam sempre em uma visão fragmentada da cidade, contaminada pela subjetividade daquele que fala sobre ela. Apesar disso, ler os resultados dessas tentativas é o único meio de que dispomos para tentar ler o “livro da cidade”, ainda que só tenhamos acesso a trechos dele.

Para isso, Gomes utiliza-se do processo de metaforização, através do qual busca dar uma forma mais palpável a alguns dos aspectos mais abstratos e, contudo, mais relevantes da cidade moderna. Compreendendo essa cidade “como aquela engendrada pelo capitalismo burguês, a partir da Revolução Industrial” (1994, p. 15), o autor enfatiza seu aspecto babélico, que pode ser facilmente observado em quase todas as cidades atuais, independentemente de seu tamanho. Os cidadãos modernos (ou pós-modernos), embora convivam uns com os outros, não se conhecem e não dialogam. Vivem isolados na multidão, sentindo-se incompreendidos e completamente sós.

Esse aspecto é observável também na Silvannya de Leones. Seus habitantes, embora vivam um mesmo espaço geográfico, não se comunicam de verdade. Como se falassem línguas diferentes, eles são incapazes de manter conversas reais com aqueles que estão próximos. Seus diálogos superficiais são sempre interrompidos ao menor sinal de aprofundamento emocional. Esse isolamento provocava dor, incertezas e angústias nas personagens e,

juntamente com outros aspectos da cidade, contribuiu para que elas decidissem que não valia mais a pena viver.

O que torna opressora e deprimente a cidade de Jean e Fabiana, no entanto, talvez não seja apenas seu caráter babélico. Nesse aspecto, ela pouco ou nada se difere das demais cidades modernas (ou pós-modernas) em que se vive hoje, em todas as partes do mundo. O que potencializa a sensação de morte em vida experimentada pelos habitantes de Silvannya é outro fator: o vazio.

A cidade se apresenta como uma Babel entremeada pelo vazio, pela ausência, pelo nada. Ao descrevê-la no prólogo, Daniel, o narrador, diz que a cidade é o vazio, e conclui: “Interessa aqui, portanto, a consciência, dolorosa para uns poucos, de estarmos em pleno nada” (2006, p. 9). O mesmo vazio visita Fabiana em seus pesadelos e aparece representado pela ausência dos pais na casa de Jean. É esse “vazio desgraçado” que intensifica o sentimento de tristeza e insegurança das personagens e gera inevitavelmente o tédio e as tendências depressivas.

Sartre, autor existencialista, afirma que a consciência emocional é, antes de tudo, “consciência do mundo” e que “a consciência não se limita a projetar significações afetivas sobre o mundo que a rodeia: [ela] vive no mundo que acaba de criar⁴⁸” (1973 apud ROCCA, 2012, p. 6, tradução nossa). É lógico concluir, portanto, que o mundo em que o indivíduo está inserido afeta diretamente suas emoções, de maneira quase determinista. Nesse sentido, a cidade tem o poder de provocar sentimentos nas personagens, através de seus estímulos — ou, neste caso, através da ausência deles.

⁴⁸ “La conciencia – señala Sartre – no se limita a proyectar significaciones afectivas sobre el mundo que le rodea: vive en el mundo que acaba de crear.”

Sobretudo em Jean, a percepção desse vazio, dessa ausência de contato humano e de estímulos de qualquer natureza, engendra uma visão niilista do mundo. Para ele, tudo parece reduzir-se a nada, nada é significativo. Jean não tem planos para o futuro: não espera nada do hoje (deste dia que está morto), e nem do amanhã. Quando o niilista chega a esse estágio de descrença no sentido da vida, discute Labern (2012), restam-lhe duas escolhas. O suicídio parece a saída óbvia. No entanto, “a tragédia do niilismo é que a máquina humana continua desejando a vida. Ela age como se houvesse um significado para sua existência. Talvez haja: passar adiante o código genético que ela carrega. Mas não é esse o tipo de significado que estamos buscando⁴⁹” (idem, recurso *online*, tradução nossa). A alternativa, portanto, é continuar vivendo. Mas o niilista que escolhe continuar vivendo inevitavelmente afundará numa depressão profunda, que Labern caracteriza como “depressão filosófica”.

Outro fator concorre para provocar esse estado depressivo que culmina nas mortes de Jean e Fabiana: o tédio, que é também constante na cidade deles, exercendo sua influência sobre todos ou quase todos os habitantes. Os mais jovens são os mais atingidos por essa “doença” que assola os centros urbanos do século XXI. Como efeito colateral, surgem os paliativos, as tentativas desesperadas de escapar do tédio, ainda que os efeitos sejam temporários e que depois, o indivíduo seja arrastado de volta para o sofrimento do enfado. Para Jean e Fabiana, essa escapatória é o sexo. Para

⁴⁹ “The tragedy of nihilism is that the human machine continues to want to live. It acts as if there is a meaning to its existence. Perhaps there is: to pass down the genetic code it carries. But this is not the sort of meaning that we are searching for.”

Morgadim, é a maconha. Para Daniel e os outros jovens da cidade, são as festas regadas a álcool.

De acordo com Svendsen, o tédio está relacionado à expansão do niilismo e ao vazio. Para ele, “o tédio pode ser compreendido como um desconforto que diz que a necessidade de significado não está sendo satisfeita⁵⁰” (2005, p. 30, tradução nossa). Para Jean e Fabiana, mais cedo para o primeiro, o tédio significou a morte. Isso não surpreenderia Svendsen, que relaciona as duas variáveis identificando o próprio tédio “como um tipo de morte, enquanto a morte assume a forma do único estado possível – um rompimento total com o tédio. O tédio tem a ver com a finitude e o nada. É uma morte em vida, uma não-vida⁵¹” (idem, p. 40, tradução nossa).

Svendsen argumenta, ainda, que o tédio é um fenômeno moderno. Com os adventos tecnológicos da modernidade, o homem foi desobrigado de uma grande carga de trabalho, que agora é realizado pelas máquinas. Por isso, ele agora tem tempo para ficar entediado. Além disso, como observa o autor, a cidade moderna se apresenta para o homem como algo pronto, acabado: “O homem é um ser criador do mundo, um ser que ativamente constitui seu próprio mundo, mas quando tudo já está completamente codificado, a constituição ativa do mundo se torna algo supérfluo, e nós perdemos contato com o mundo⁵²” (2005, p. 32, tradução

⁵⁰ “Boredom can be understood as a discomfort which communicates that the need for meaning is not being satisfied.”

⁵¹ “[...] like some sort of death, while death assumes the form of the only state possible – a total break with boredom. Boredom has to do with finitude and nothingness. It is a death within life, a non-life.”

⁵² “Man is a world-forming being, a being that actively constitutes his own world, but when everything is always already fully coded, the active constituting of the world is made superfluous, and we lose friction in relation to the world.”

nossa). Dessa forma, a cidade é um dos principais elementos geradores do tédio vivenciado por seus habitantes.

CONCLUSÃO

Os resultados que encontramos corroboraram nossa hipótese inicial de que a cidade de Silvannya pode ser considerada diretamente responsável pelo desfecho trágico da narrativa de *Hoje está um dia morto*. A pesquisa nos possibilitou compreender melhor não apenas a representação da cidade encontrada na obra de André de Leones, mas também os fenômenos envolvidos na experiência urbana vivenciada pelos habitantes das cidades modernas. Dessa forma, consideramos que nossos objetivos iniciais foram alcançados. Reconhecemos, no entanto, que a leitura realizada por nós não pode ser considerada definitiva. Existem múltiplas formas de representar e de ler a cidade no contexto literário. A que foi aqui apresentada é apenas uma delas. Nesse sentido, o tema permanece sempre aberto para novas investigações e interpretações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOMES, Renato Cordeiro. **Todas as cidades, a cidade**: literatura e experiência urbana. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LABERN, Luke. **Nihilism, Existentialism and Philosophical Depression**. LukeLabern.com. 2012. Disponível em: <<http://lukelabern.com/>>. Acesso em: 19 maio. 2015.

ROCCA, Adolfo Vásquez. Sartre: Teoría fenomenológica de las emociones, existencialismo y conciencia posicional del mundo. **Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**. Madrid, n. 36, 2012.

SVENDSEN, Lars. The Problem of Boredom. In: _____. **A Philosophy of boredom**. Londres: Reaktion Books, 2005. p. 11-48.

INUNDAÇÕES URBANAS: córrego das Antas e córrego Cesários em Anápolis

Gracielle De Souza Silva Guichard

Graduanda do Curso de Geografia, Bolsa Permanência,
Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências
Sócio-Econômicas e Humanas.

gracielle.guichard@gmail.com

PALAVRAS - CHAVE: Inundações Urbanas. Erosão. Ações Antrópicas.

INTRODUÇÃO

A área visitada no trabalho de campo está localizada na cidade de Anápolis no estado de Goiás. E o ponto de estudo é focado na Avenida Brasil Sul e Norte com a Avenida Afaiad Rana, mas sendo direcionado por inteira área urbana da cidade.

O trabalho proposto apresenta os conceitos de inundações onde destaca e relaciona o processo de urbanização; de erosão, relacionando o córrego das Antas e o córrego dos Cesários, com a população que habita essas áreas.

As inundações urbanas são fatores decorrentes de dois aspectos, provocados por ações naturais, e por fatores antrópicos causado

pela ação do homem em decorrência da sua ocupação em determinadas áreas.

Assim podemos destacar um conceito de inundações com referência no que reflete nos critérios adotados no trabalho de campo,

[...] inundações são fenômenos que fazem parte da dinâmica fluvial, atingindo periodicamente as várzeas, também denominadas planícies de inundações. Corresponde ao extravasamento das águas de um curso de água para as áreas marginais, quando a vazão é superior à capacidade de descarga da calha (OLIVEIRA, 1998 Apud SANTOS, 2012, P.03).

Portanto, as consequências que podemos destacar em relação à população, e que as inundações decorrentes no córrego das Antas e no córrego Cesáreos são, objetivadas por um meio físico natural, pelos impactos ambientais ocasionados pela má infra-estrutura, e por uma segregação sócio-espacial; mas sobre tudo essas ações estando exposta a todos.

MATERIAL E MÉTODO

Atualmente os estudos a respeito das inundações urbanas são conhecidos, tendo em vista a realidade observada nas cidades brasileiras. Sendo muito abordado o levantamento de dados sobre essa realidade, e trabalhado com autores que dialogam sobre essa temática das inundações urbana brasileira. No que se refere a discussões sobre as inundações, verificou a necessidade de um trabalho de campo para conhecer os pontos de inundações, juntamente com pesquisa, revisão bibliográfica e análise de conceitos sobre inundações urbanas e sobre as erosões decorrentes das mesmas, com observação da localização dos Córregos e dos pontos com maior índice de inundações durante o ano na cidade de

Anápolis (GO). Desta verificou-se a importância do presente trabalho, analisando o córrego das Antas e o córrego dos Cesários, localizados na Av. Afaiad Hana e AV. Brasil sul e Norte no espaço urbano da cidade de Anápolis.

INUNDAÇÕES

As inundações como já dito reflete diretamente no meio, com os aspectos determinantes. Com destaque aos naturais, onde os rios tem área natural de planície de inundação, e está mesma funciona como um regulador hidrológico nos períodos chuvosos, absorvendo toda água disponibilizada pela chuva. As causas dessas enchentes focalizam as margens do córrego das Antas e o córrego dos Casarios

A causa das inundações no anta e no Cesário, são decorrentes dos processos erosivos ocasionado pela crescente urbanização da cidade. A urbanização fez com que o houvesse uma modificação no curso dos rios, e na diminuição das margens ocasionando inundações com frequência.

A modificação física do córrego dos Cesários e do Antas, foi motivada pela ação antrópica do homem, com objetivo de ampliar áreas para a realização de construções de avenidas, de residências, na manutenção dos esgotos e na ampliação das galerias pluviais; gerando inundações em vários pontos da cidade (Av.Universitária, Av.Brasil sentido Norte e Sul, Av. Afaide Rana e em outras da cidade).

Esses pontos estão relacionados no momento em que acontece o extravasamento da água. E caracterizado no momento em que há o encontro da água das galerias com a água dos córregos, e assim provocando a volta da água para as marginais. Outro fator são as áreas consideradas como planícies de inundações naturais, aquele

que já faz parte do percurso, mas que não são respeitadas pelo homem.

Portanto, as planícies de inundação não deveriam ser habitadas, mas preservadas; em questão das modificações o necessário seria melhorar os sistemas de drenagem das galerias pluviais para que não haja uma sobrecarga nos rios nos períodos chuvosos.

EROSÃO

As erosões dos solos são impactos ocasionados pelos homens na natureza, na busca de novos lugares a serem habitados, e conquistados pelo olhar capitalista. São vários os fatores que compõem esses processos, como os decorrentes pelas águas das chuvas onde constitui na remoção de material químico, físico e da matéria pertencente ao solo.

O processo da erosão é atribuído como sendo, “A erosão dos solos é um processo que ocorre em duas fases: uma que constitui a remoção de partículas, e outra que é o transporte desse material, efetuado pelos agentes erosivos” (CUNHA E GUERRA, 2007 Apud SANTOS, 2012, P.03)”.

As erosões, decorrente no córrego Antas e Cesário, provem de erosões aceleradas de sedimentos com deposição, e dos esgotos e do lixo que provém dos mesmos, dos aterros que foram construídos para as instalações urbanas da cidade. Assim fazendo uma combinação entre ações naturais de erosão com as ações antrópicas provocando o assoreamento dos córregos. O relacionamento entre a população vizinha do córrego das Antas e do córrego dos Cesários nos períodos pluviométricos é apresentado com a perda de materiais, de objetos, na destruição de construções, no alagamento de ruas e casas; onde são afetadas com prejuízos financeiros.

Mas a população retrata que é refém das inundações, que são ocasionados pela erosão; mas as pessoas esquecem que os córregos já existiam, naquele local habitado, e as causas das mesmas são consequências da presente ocupação juntamente com as atividades antrópicas provocadas em decorrência de sua ação.

RESULTADOS

O trabalho de campo realizado sobre as inundações urbanas, direcionado ao Córrego das Antas e do Córrego do Cesários, foi de extrema importância para os discentes do curso de Geografia, por fornecer conhecimentos e agregar valores sobre os conceitos estudados em sala de aula sobre as inundações urbanas, e assim mostrar que é importante a pesquisa e a realização de um trabalho de campo no processo de formação, garantindo o sucesso da pesquisa e do discente.

CONCLUSÃO

Para a realização deste trabalho foi proporcionado uma visita no córrego das Antas e no córrego dos Casarios. E teve como fundamento os pontos de inundação e os processos de erosão ocasionados no local apresentado; mas atribuindo aos estudos maior conhecimento e compreensão do assunto abordado em sala.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SANTOS, Kesia Rodrigues dos. Uso do solo e inundações ao longo do rio das Antas e córrego dos Góis em Anápolis. Disponível em: http://www2.unucseh.ueg.br/downloads/graduacao/geografia/docs/grupodeestudogeografia/Eregeo_Inundacao_2005.pdf. Acesso em: 15 de dezembro de 2014.

SANTOS, Kesia Rodrigues dos; SANTOS, Marilon da Silva ;SANTOS; Eder Ribeiro. Ocupação na Bacia do Córrego do Cesários em Anápolis (GO) e os Processos Erosivos de Decorrentes. Disponível em: [file:///C:/Users/grace/Downloads/1425-6021-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/grace/Downloads/1425-6021-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 16 de dezembro de 2014.

SANTOS, Kesia Rodrigues dos; SANTOS,M.S; SANTOS,E,R. Identificação dos Processos Erosivos na Bacia Hidrográfica do Córrego dos Cesários em Anápolis(GO) em Relação a Compartimentação do Relevo. Disponível em: <file:///C:/Users/grace/Downloads/979-3776-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 de dezembro de 2014.

SANTOS, Kesia Rodrigues dos. Inundações Urbanas: um passeio pela literatura. Mestre em Geografia pela UEG: Universidade Estadual de Goiás. 2012

LITERATURA E LETRAMENTO

*Ana Paula Rosa; Ewerton de Freitas; Jossane Oliveira; Hevellyn Cristine Ganzaroli; Leonardo Rodrigues; Lorena Freitas; Matheus Eduardo; Nádia Simão; Sunamita Moraes; Yuri Rezende*⁵³

Silvéria Souza⁵⁴

Ewerton de Freitas Ignácio - ewertondefreitas@uol.com.br⁵⁵

PIBID – Curso de Letras – UEG/CCSEH

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa relatar a experiência obtida pelos acadêmicos bolsistas do PIBID - Letras da UEG/CCSEH, no Colégio Estadual Américo Borges com alunos do Ensino Fundamental, sob a supervisão da professora Silvéria e coordenação do Dr. Ewerton Freitas. O projeto revela-se de grande importância para a formação dos acadêmicos de licenciatura em Língua Portuguesa e em virtude da prática da docência ser imprescindível para a qualificação profissional do futuro professor. O estudante tem como desafio contribuir para uma efetiva articulação entre teoria e prática no curso de licenciatura em Letras, transpondo as dificuldades que a realidade escolar apresenta.

OBJETIVO GERAL

⁵³ Alunos (as) do Curso de Graduação em Letras- UEG-CCSEH.

⁵⁴ Supervisora dos alunos do PIBID no colégio campo.

⁵⁵ Coordenador de área do subprojeto e professor do Curso de Letras – UEG/CCSEH.

Valorizar a profissão docente e aperfeiçoar a formação dos licenciandos em Letras da UEG/CCSEH.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Oportunizar o enfrentamento de desafios que a realidade escolar apresenta;
- Incentivar os agentes das escolas públicas a participarem do processo de formação dos licenciandos em Letras da UEG;
- Contribuir para uma efetiva articulação entre teoria e prática no curso de licenciaturas em Letras.

METODOLOGIA

As ações desenvolvidas se constituíram da realização de atividades relativas ao ensino-aprendizagem de português, literatura e produção de texto, bem como do trabalho com criação literária, por meio da realização de oficinas de criação de textos literários, em poesia e prosa. Assim, as atividades práticas dos pibidianos desenvolvidas em campo ocorreram semanalmente através de aulas expositivas e dialogadas, dinâmica de grupo, estudo de texto, utilização de data-show e confecção de cartazes e mural. O projeto também conta com a realização de encontros semanais na universidade, em que são discutidos textos de cunho didático-pedagógico e traçadas estratégias de trabalho, encaminhando os desdobramentos práticos obtidos, para o colégio campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que o espaço do PIBID permite aos alunos o aprendizado prático, baseado na diversidade de atividades, como debates acerca da relação entre teoria e prática; estudos reflexivos dirigidos; e oficinas e confecção do material de apoio didático. Além disso, o projeto oferece aos alunos pibidianos a oportunidade de

vivenciar o cotidiano escolar, aprimorando sua capacitação como futuros professores e, conseqüentemente, incentivando o gosto dos acadêmicos bolsistas por atividades relativas à docência. Desse trabalho resultaram produções como escrita de um artigo, confecção de painel, criação/alimentação de um *blog*, produções texto e confecções de murais nas dependências do colégio.

CONCLUSÃO

Ao promover contato entre os bolsistas e o cotidiano escolar do colégio escolhido, atuando tanto em sala de aula quanto na tarefa de realizar um acompanhamento dos processos administrativos e pedagógicos. Conclui-se que o projeto tem atingido seu foco primordial que é valorizar a profissão docente, integrando ensino superior e ensino básico.

LUZIÂNIA E O PROCESSO DE METROPOLIZAÇÃO DE UMA CIDADE COLONIAL

Bruno Augusto de Souza 1, Marcelo de Mello 2

1 Mestrando do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em
Ciências Sociais e Humanidades: TECCER, Bolsista FAPEG,
Universidade Estadual de Goiás,
b.a.desouza@hotmail.com;

2 Docente do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ciências Sociais e Humanidades: TECCER, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO).

RESUMO: Esse artigo é um pequeno fragmento do 1º capítulo da Dissertação intitulada "Da integração nacional à fragmentação regional: Valparaíso de Goiás (GO) e a segregação produzida por um processo integrador/fragmentador". Tal Dissertação se encontra em desenvolvimento. O ponto central desse artigo é de como Luziânia teve seu território altamente fragmentado após a construção de Brasília. Com a transferência da capital federal do Rio de Janeiro para Brasília, o território de Goiás sofreu drásticas transformações com a migração desenfreada ocorrida no período de construção de Brasília. Por meio de dados populacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), percebemos que ainda hoje (ano de 2015) temos um crescimento populacional significativo no entorno do Distrito Federal. Destacamos Luziânia, um município que perdeu território para a construção de Brasília e que foi fragmentado a partir da década de 1980 para a criação de outros cinco municípios. A fragmentação de Luziânia está relacionada ao fluxo migratório centrado na nova capital federal. Com as levas de migrantes de Goiás e de outros estados brasileiros, a população de Luziânia cresceu consideravelmente. Seu vasto território e a proximidade com Brasília fez com que nele fossem construídos conjuntos habitacionais destinados a abrigar os impedidos de fixar residência na nova cidade-capital. Os municípios originados das fragmentações são: Santo Antônio do Descoberto (1982), Cidade Ocidental (1991), Valparaíso de Goiás (1995) e Novo Gama (1995). Em 1995, Santo Antônio do Descoberto teve seu território fragmentado, abrindo espaço para a criação de Águas Lindas de Goiás. Mesmo após a criação desses municípios, a população de Luziânia segue

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

apresentando um forte ritmo de crescimento: em 2010, a população era de 174.531 habitantes, e a população estimada em 2014, é de 191.139 habitantes.

PALAVRAS-CHAVE: Luziânia. Fragmentação territorial. Migração.

INTRODUÇÃO

Anterior à fragmentação de seu território, Luziânia fazia fronteira com Brasília, na parte sul do Distrito Federal. Muitos migrantes não conseguiram estabelecer em Brasília por conta do elevado custo de vida. Com a "expulsão" dos migrantes da capital federal para seu entorno, grande parte desses migrantes se alocaram em Luziânia, dando origem aos municípios que fragmentaram o território do referido município.

A justificativa desse estudo se encontra na criação do município de Valparaíso de Goiás, pois a Dissertação que está em desenvolvimento, foca nas questões habitacionais em Valparaíso de Goiás, que foi um dos municípios originados das fragmentações de Luziânia. Os objetivos desse estudo são: compreender o processo de fragmentação do território de Luziânia; e, demonstrar os municípios que se originaram das fragmentações.

MATERIAL E MÉTODO

Os procedimentos utilizados foram: revisão bibliográfica; composição de tabela com a evolução populacional do município de

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Luziânia (antiga Santa Luzia); e também confecção de mapas temáticos por meio do *software* ArcGIS, demonstrando como o território de Luziânia se alterou ao longo do tempo, com destaque para os anos de 1872, 1950 (antes de perder território para a construção de Brasília), e em 1980, antes da primeira fragmentação municipal pós-Brasília.

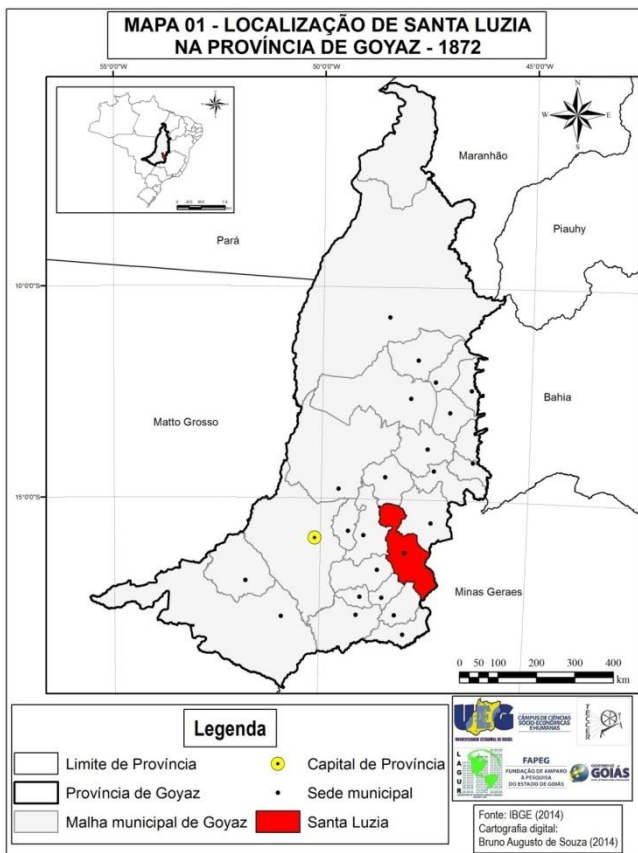
RESULTADOS

No atendimento das demandas relacionadas a presente pesquisa, abordaremos fatos e eventos peculiares promovidos no território de um município produzido a partir de um núcleo urbano criado no século XVIII, no contexto das atividades mineradoras. O núcleo urbano em questão originou o município de Luziânia, que, posteriormente, foi envolvido por um processo de metropolização centrado na capital federal interiorizada. O processo de metropolização promoveu um outro processo: o de fragmentação. Em um curto espaço de tempo o núcleo urbano colonial, convertido em município, foi envolvido por tramas metropolitanas originadoras de cinco novos municípios.

Segundo a Enciclopédia dos Municípios Brasileiros do IBGE (1958), a formação do território de Luziânia deveu-se, principalmente, ao paulista Antônio Bueno de Azevedo –falecido em 12 de maio de 1771 –, que, no final de 1746, acompanhado de amigos e escravos, partiu de Piracatu (atual Paracatu/MG), rumo ao noroeste, até chegar às margens de um rio a que denominou São Bartolomeu, em homenagem ao santo do dia. Nesse local, o mesmo formou roças e alguns ranchos (IBGE, 1958).

Em 11 de dezembro de 1746, seguiu viagem rumo a oeste, fixando residência no local a que denominou Santa Luzia, em 13 de dezembro de 1746. A fundação do povoado deveu-se à mineração de ouro. A atividade mineradora foi tão intensa que o arraial, rapidamente, passou a contar com uma população de 10.000 pessoas, inclusive escravos (IBGE, 1958).

A Portaria de 30 de outubro de 1749 elevou Santa Luzia à categoria de Julgado. Por meio do Alvará de 21 de dezembro de 1756, foi erigida a freguesia de natureza coletiva. Em 6 de dezembro de 1758, Santa Luzia foi elevada à categoria de Comarca Eclesiástica. Em 1º de abril de 1833, o arraial foi elevado a Vila pela Resolução do Conselho do Governo (mas instalado solenemente somente em 7 de abril de 1834). E, finalmente, em 5 de outubro de 1867, a Vila passou à categoria de Cidade (IBGE, 1958). O Mapa 01 apresenta a localização/situação de Santa Luzia no território da Província de Goyaz no ano de 1872.



No final do século XVIII, a mineração começou a declinar. Muitas famílias abandonaram o arraial e se fixaram na zona rural, assumindo a lavoura e à criação de gado como atividades principais (IBGE, 1958). A respeito das atividades em Santa Luzia, Saint-Hilaire (1937, p. 326-327) descreve:

[...] quando estive [...] na parochia de Santa Luzia, onde existem vastas pastagens naturaes, os habitantes se queixavam de não se

poderem desfazer das boiadas sinão enviando-as a Bambuhy ou a Formiga, afastadas de cerca de 130 a 146 leguas e, por conseguinte, de só retirarem lucros insignificantes.

Desde sua fundação até 1850, Santa Luzia pertenceu à Comarca de Vila Boa. Pela Lei Provincial de 19 de julho de 1850, foi incorporada à Comarca de Corumbá de Goiás, com sede em Bonfim (atual Silvânia). Em 29 de julho de 1871, pela Lei nº 492, foi criada a Comarca de Imperatriz (Formosa), com sede em Luziânia. Pela Lei estadual nº 22, de 1892, foi criada a Comarca de Lagoa Formosa, passando a sede da Comarca de Luziânia para aquela cidade. Em 25 de julho de 1907, pela Lei nº 306, foi restabelecida a Comarca de Santa Luzia, com sede na mesma cidade, sendo instalada em 4 de fevereiro de 1908. Por força do Decreto-Lei estadual nº 8.305, de 31 de dezembro de 1943, Santa Luzia passou a denominar-se Luziânia (IBGE, 1958).

Na data da publicação da Enciclopédia dos Municípios Brasileiros pelo IBGE, em 1958, a influência exercida por Brasília no território de Luziânia já era destacada, a partir da constatação do crescimento de sua população, que passou a receber migrantes de municípios goianos e de outros estados (Tabela 01) (IBGE, 1958). Esse crescimento foi intensificado na transição da década de 1970 para 1980, bem como da década de 1980 para 1990. É interessante destacar que parte expressiva do território do Distrito Federal (Brasília) pertencia a Luziânia (ver Mapa 02):

Tabela 01 - Evolução populacional de Luziânia (antiga Santa Luzia): 1872-2014

San ta Luzi a	1872			1900	1920	1940			
	Pop. livre	Pop. escr ava	Pop. total	Pop. total	Pop. total	Pop. urba na	Pop. rural	Pop. total	
	6.071	432	6.50 3	8.35 7	12.4 61	1.55 4	15.695	17.24 9	
Luzi ânia	1950			1960			1970		
	Pop · urb ana	Pop. rura l	Pop. total	Pop. urba na	Pop. rura l	Pop. total	Pop. urba na	Pop. rural	Po p. tot al

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

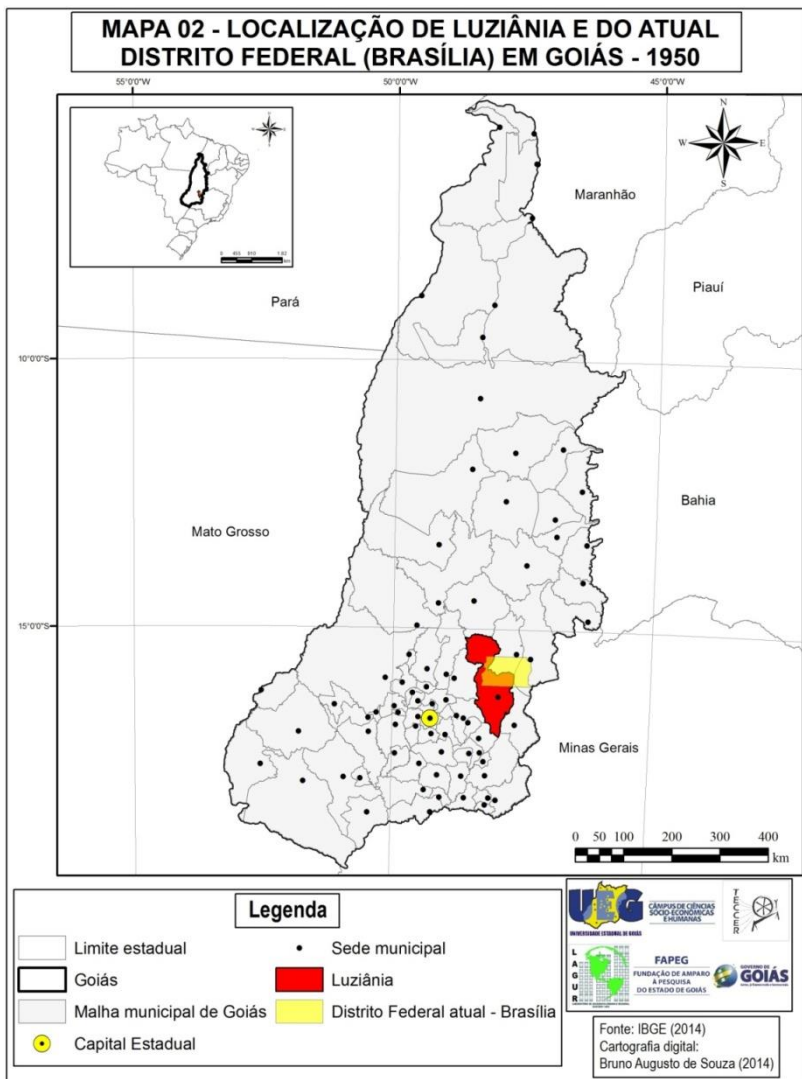
Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

	1.8 11	17.8 46	19.6 57	5.06 8	22.8 16	27.8 84	9.60 4	23.2 03	32. 807
	1980			1991			2000		
	Pop. urb ana	Pop. rura l	Pop. total	Pop. urba na	Pop. rura l	Pop. total	Pop. urba na	Pop. rural	Pop. total
	75. 977	16.8 40	92.8 17	194. 345	13.3 29	207. 674	130. 165	10.9 17	141. .08 2
	2010			2014					
	Pop. urb ana	Pop. rura l	Pop. total	Pop. total (estimativa)					
	162 .80 7	11.7 24	174. 531	191.139					

Fonte: IBGE (2014a, 2014b)

Organização: Bruno Augusto de Souza (2014)

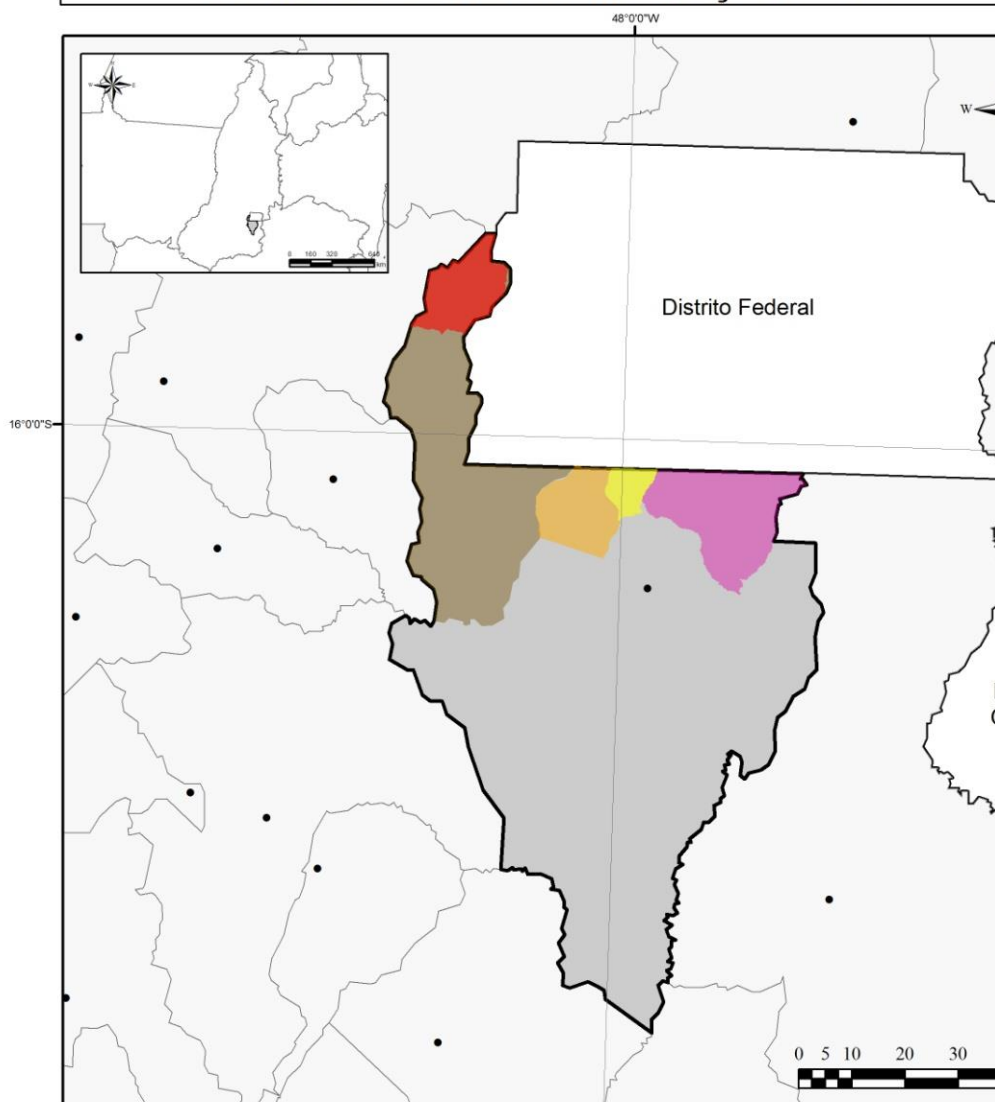


A fragmentação do território do município de Luziânia está relacionada ao fluxo migratório centrado na nova capital federal. Com as levas de migrantes de Goiás e de outros estados brasileiros,

a população de Luziânia cresceu consideravelmente. Seu vasto território e a proximidade com Brasília fez com que nele fossem construídos conjuntos habitacionais destinados a abrigar os impedidos de fixar residência na nova cidade-capital. Estes conjuntos habitacionais tornaram-se embriões para alguns municípios criados na década de 1990. Mas em 1980 o processo de fragmentação foi deflagrado.

Como afirmamos anteriormente, o território de Luziânia deu origem a cinco outros municípios (ver Mapa 03), que são: Santo Antônio do Descoberto (1982), Cidade Ocidental (1991), Valparaíso de Goiás (1995) e Novo Gama (1995). Em 1995, foi a vez de Santo Antônio do Descoberto ter seu território fragmentado, abrindo espaço para a criação de Águas Lindas de Goiás. Com essas fragmentações, a população de Luziânia logicamente decresceu na década de 1990, pois em 1991 a população era de 207.674 habitantes, e em 2000 - após as fragmentações - era de 141.082 habitantes. Contudo, a população do município segue apresentando um forte ritmo de crescimento: em 2010, a população era de 174.531 habitantes, e a população estimada em 2014, de acordo com dados do IBGE (2014a) é de 191.139 habitantes. Assim, vê-se que a população de Luziânia ainda cresce, mesmo com a criação dos municípios mais próximos ao Distrito Federal.

MAPA 03 - LOCALIZAÇÃO DE LUZIÂNIA E OS MUNICÍPIO ORIGINADOS DAS FRAGMENTAÇÕES - 1980



Legenda

Limite estadual	Santo Antônio do Descoberto (1982)
Goiás	Cidade Ocidental (1991)
Malha municipal de Goiás	Valparaíso de Goiás (1995)
Sede municipal	Novo Gama (1995)



Fonte: IBGE (2014)

O crescimento populacional de Luziânia e fragmentação territorial "sofrida" por esse município, evidencia que a transferência da capital federal repercutiu intensamente em Goiás. Um exemplo que temos é que, de acordo com Barreira e Borges (2013), a primeira região metropolitana institucionalizada do Centro-Oeste foi a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE/DF), em 1998. A RIDE/DF é constituída pelo Distrito Federal, por 19 municípios de Goiás (incluindo Luziânia), e outros 3 municípios de Minas Gerais.

CONCLUSÃO

Com a transferência da capital federal para Brasília, o território goiano sofreu profundas transformações, e o exemplo mais claro disso é o território do município de Luziânia. Ao receber levas de migrantes, esse município teve seu território altamente fragmentado nas décadas de 1980 e 1990, e mesmo assim, ainda há um crescimento populacional considerável, demonstrando que Brasília ainda emana esperança para aqueles que buscam melhores condições de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIRA, Celene Cunha Monteiro Antunes; BORGES, Elcileni de Melo. Dinâmica metropolitana no Centro-Oeste: concentração, produção habitacional e reconfiguração urbana em Goiânia e Brasília. In: XV ENANPUR Desenvolvimento, Planejamento e

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Governança (XXX anos ANPUR), 2013, Recife-PE. **Anais...** Recife-PE: ANPUR, v. 1, 2013, p. 526-543.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. Volume XXXVI. Rio de Janeiro, 1958.

_____. **Cidades**. Disponível em <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em set.-out./2014a.

_____. **Geociências - População dos municípios brasileiros de 1872 a 2010**. Disponível em <http://downloads.ibge.gov.br/downloads_geociencias.htm>. Acesso em dez./2014b.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem às nascentes do Rio São Francisco e pela província de Goyaz**. v. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. Disponível em <<http://www.brasiliana.com.br/obras/viagem-as-nascentes-do-rio-sao-francisco-e-pela-provincia-de-goias-1-v/pagina/5/texto>>. Acesso em dez./2014.

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS NO CERRADO GOIANO: INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS E SOCIOAMBIENTAIS

Letícia Regina de Oliveira

Discente do 3º ano de História da Universidade Estadual de Goiás (UEG/CCSEH), bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PBIC/UEG),

leticia_regina00@hotmail.com

Poliene Soares dos Santos Bicalho

Doutora pela Universidade de Brasília (UnB), docente do curso de História e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado, Universidade Estadual de Goiás (UEG/CCSEH). Atualmente realiza Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social-UnB (PPGAS-UnB).

poliene.soares@hotmail.com

RESUMO:

Assim como o bioma cerrado é palco de uma diversidade natural incrível, as manifestações culturais inerentes ao mesmo são igualmente numerosas. Enquanto as manifestações culturais do sudoeste e de outras regiões do Brasil são amplamente divulgadas e estudadas, as manifestações culturais do cerrado não detêm a

mesma visibilidade. Este trabalho propõe-se a analisar as manifestações culturais do homem cerradoeiro, com enfoque na Folia de Reis e Anápolis e a falta de participação dos jovens na mesma, dando também visibilidade às características ambientais do cerrado.

Palavras Chaves: Manifestação-Cultural do Cerrado; Biologia; Folia de Reis em Anápolis; Jovens

APRESENTAÇÃO

Desde meados do século XX os antropólogos vêm elaborando inúmeros conceitos sobre cultura. Tal conceito tem se tornado polissêmico nos últimos tempos, de acordo com Eagleton, a “cultura é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua [...]” (2011, p. 9). Apesar da cifra ter ultrapassado 160 definições, ainda não chegaram a um consenso sobre o significado exato do termo. Para alguns, cultura corresponde a um tipo de comportamento apreendido; para outros, não é comportamento, mas abstração do comportamento; e para um terceiro grupo, a cultura consiste em ideias. (ANDRADE e NEVES, 1987).

Com base na leitura de Laraia, verificou-se a visão de vários autores sobre o conceito de cultura, com os quais dialogo a seguir. O significado mais simples desse termo foi criado por Edward Tylor no século XIX, para quem a cultura abrange todas as realizações materiais e os aspectos espirituais de um povo. Em outras palavras, cultura é tudo aquilo que é realizado pela humanidade, seja no plano concreto ou no plano imaterial, desde artefatos e objetos até ideais e crenças.

Claude Lévi-Strauss acredita que o surgimento da cultura data do momento em que o homem criou a primeira norma e regra. Lesli

White, por sua vez, considera que a passagem do estado animal para o humano, com elementos culturais, parte do momento em que o cérebro do homem foi capaz de gerar símbolos.

Laraia afirma que "a cultura desenvolveu-se simultaneamente com o próprio equipamento biológico e é por isso mesmo, compreendida como uma das características da espécie". Alfreu Kroeber afirma que graças a cultura a humanidade se afastou do mundo animal e, conseqüentemente, se colocou acima de suas limitações orgânicas.

Murdock afirma que (1932) "os antropólogos sabem de fato o que é cultura, mas divergem na maneira de exteriorizar este conhecimento". É possível que a discussão sobre o conceito de cultura não termine nunca, pois essa compreensão implica em entender a própria natureza humana.

Partindo desta multipolaridade de concepções, podemos perceber a importância que a cultura e suas manifestações detêm para a compreensão da trajetória histórico-social humana. A pesquisa em tela analisa as influências históricas e socioambientais de regiões do Cerrado goiano nas manifestações culturais das diversas matrizes culturais do homem deste meio.

Boa parte do movimento cultural goiano está relacionada ao legado religioso introduzido pelos portugueses. No entanto, o movimento cultural que floresceu no Estado também agregou tradições indígenas, africanas e europeias, de maneira a abrigar não apenas o aspecto religioso, mas tradições, ritmos e manifestações.

Na história do Brasil, desde o início da colonização portuguesa, o catolicismo e as festas têm uma relação muito íntima, pois o costume de praticar tantas festividades católicas era muito forte entre os portugueses (DEUS E SILVA, 2003, p. 13).

Mas podemos observar, como citado acima, que houve uma grande junção de tradições indígenas, africanas e europeias para formar a identidade das manifestações culturais do cerrado.

As principais manifestações culturais de Goiás são: Cavalhadas, Procissão do Fogaréu, Congadas, Catira, Festa do Divino e Folia de Reis. Com exceção da catira, que tem descendência indígena, as demais manifestações culturais de Goiás são heranças europeias e africanas.

Objetivo:

O presente trabalho buscou refletir sobre o modo como as identidades culturais vêm se estabelecendo ao longo do tempo, com ênfase na falta de visibilidade da Folia e Reis nas últimas décadas, esta que é um exemplo das manifestações culturais do Cerrado. Esta pesquisa pretendeu estudar as influências históricas e socioambientais de regiões do Cerrado goiano nas manifestações culturais das diversas matrizes culturais do homem deste meio.

Metodologia:

No plano metodológico, foram realizadas leituras de materiais bibliográficos sobre o tema “manifestações culturais no Cerrado goiano”, e também conversas informais e entrevistas com participantes da Folia de Reis em Anápolis, com enfoque na falta de

participação dos jovens nas mesmas na atualidade. E, para reforçar a ligação com as ciências biológicas, leituras de livros e publicações que colaborem para uma melhor compreensão do bioma Cerrado, observando suas variantes ecológicas e botânicas e buscando o entrecruzamento da história com biologia. Deste modo, realizamos a leitura de livros e artigos que tratam de temas relacionados com a história ambiental e as manifestações culturais do cerrado goiano.

Resultados alcançados:

Durante o processo de execução do plano, até o momento, diversas informações foram acumuladas, gerando um grande volume na base de dados. Podemos perceber, até o presente, a importância do Cerrado do ponto de vista biológico. Este bioma é o segundo maior do Brasil, possui cerca de dois milhões de quilômetros quadrados e está localizado em uma grande área do Brasil Central. O Cerrado é considerado a maior savana tropical em área contínua do mundo, e exibe uma vasta biodiversidade em sua fauna e flora, com mais de dez mil espécies de plantas, sendo 44% endêmicas. Este grau de endemismo é considerado um dos mais altos de todo o mundo.

A Fauna apresenta mais de oitocentas e trinta e uma espécies de aves, muitas das quais só se reproduzem nesta região. A hidrografia é composta por uma importante gama de nascentes, córregos e rios de suma importância para o território brasileiro, sendo abalizado como o “berço das águas”, por comportar as nascentes das três maiores bacias hidrográficas da América Latina.

Assim como o bioma Cerrado compõe-se de uma biodiversidade incrível, as manifestações culturais inerentes ao mesmo, por sua vez, também se caracterizam pela diversidade, digna de

reconhecimento e pesquisa O Cerrado e uma conciliação da unidade biológica e a grande diversidade cultural da espécie humana.

O Cerrado é considerado um dos biomas mais importantes do mundo e junto com Mata Atlântica constitui um dos hotspots de biodiversidade do planeta. Sendo o palco de peculiar sócio-diversidade apresenta um modo particular de vida com múltiplas manifestações culturais, fruto de identidades construídas ao longo do tempo numa relação semiótica com o ecossistema em questão. (LIMA; CHAVEIRO, 2010, p. 3).

Um importante elemento da identidade cultural goiana, verificado durante a pesquisa, é o misto de fé com tradições culturais, corolário do comum embate entre profano e sagrado. Com o intuito de trazer a pesquisa mais para realidade à qual pertencço, procurei ficar na Folia de Reis em Anápolis, a fim de verificar a sua importância na atualidade entre os jovens. Em conversa informal com alguns participantes da Folia de Reis em Anápolis, e foi com profundo pesar que pude observar a falta de interesse dos mais jovens em dar continuidade à folia: "Ixe minha filha era um mar de gente para ver e participar da folia, hoje os "jove" não que saber de nada disso", disse minha avó Maria Regina, em uma conversa informal que tivemos quando fui a sua casa perguntar sobre a folia.

É notória a falta de interesse dos mais jovens por manifestações culturais desse cunho, claro que há exceções, como a Festa do Divino Pai Eterno, em Trindade, que atrai participantes de várias

idades. Mas, quanto a Folia de Reis, se comparada a cerca de 40 anos atrás, a participação dos jovens, a visibilidade e a importância dessas manifestações, no cotidiano do homem cerradoeiro, é evidente o desinteresse da juventude.

Também podemos observar a redução do tema da Folia de Reis em manifestações artísticas como: músicas, filmes etc. Em uma pesquisa simples e rápida na *Internet*, procurando músicas que falem sobre a Folia de Reis, não encontrei nenhuma lançada depois da década de 1990. Antes e durante a década de 90 encontrei inúmeros exemplos de músicas falando sobre a Folia, como: Bandeira de Santos Reis, Moreno e Moreninho (1956); Folia de Reis, Trio Parada Dura (1983); Reisado, Pena Branca e Xavantinho (1991); Folia de Reis, Baiano e Novos Caetanos (1971).

Folia de Rei

Baiano e Os Novos Caetanos

Ai, andar andei!

Ai, como eu andei!

E aprendi a nova lei:

Alegria em nome da rainha

E folia em nome de rei!

Alegria em nome da rainha

E folia em nome de rei!

Ai, mar marujei!

Ai, eu naveguei!

E aprendi a nova lei:

Se é de terra que fique na areia
O mar bravo só respeita rei!
Se é de terra que fique na areia
O mar bravo só respeita rei!

Ai, voar voei!
Ai, como eu voei!
E aprendi a nova lei:
Alegria em nome das estrelas
E folia em nome de rei!
Alegria em nome das estrelas
E folia em nome de rei!

Ai, eu partirei!
Ai, eu voltarei!
Vou confirmar a nova lei:
Alegria em nome de Cristo
Porque Cristo foi o Rei dos reis!
Alegria em nome de Cristo
Porque Cristo foi o Rei dos reis!
Alegria em nome de Cristo
Porque Cristo foi o Rei dos reis!

Alegria em nome de Cristo
Porque Cristo foi o Rei dos reis!

A falta de visibilidade da Folia não é algo exclusivo do meio musical, mas também dos meios de comunicação e de interação social, como Canais de TVs e Redes sociais. O resgate de valores tradicionais é necessário para a preservação da identidade cultural, embora não se possa negar o caráter dinâmico da história, é importante pensar na preservação do patrimônio cultural inerente ao bioma Cerrado. A Folia de Reis é uma das tradições mais antigas do folclore brasileiro, que vem, gradativamente, perdendo espaço, visibilidades e grupos de interesse. Resgatar essas manifestações é regatar a identidade cultural.

REFERENCIAS

ANDRADE, Maria Marcone de; NEVES, Maria Zélia. Antropologia. Uma introdução. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

BERTRAN, P. História da Terra e do Homem no Brasil Central. Eco história do Distrito Federal. Do indígena ao colonizador. Ed. Revisada e Atualizada. Brasília: Verno, 2000.

DEUS, M.S. SILVA, M. M. História das Festas e Religiosidades em Goiás. Goiânia: Ed. Alternativa, 2003.

EAGLETON, Terry. A idéia de cultura. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

LARAIA, Roque. Cultura: um conceito antropológico. 18 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zarar, 2005.

PINTO, M. P.; DINIZ-FILHO, J. A. F. Biodiversidade no Cerrado. In: ALMEIDA, M. G. de (Org.). Tantos Cerrados. Goiânia: Ed. Vieira, 2005, p. 115-128.

Zarar, 2005. LIMA, Sélvia Carneiro de; CHAVEIRO, Eguimar Chaveiro. O conceito de cultura: definição e compreensão a partir da teoria marxista, 2010. Disponível:
www.histedbr.fae.unicamp.br/.../artigo_simposio_3_945_julia_malanichen@hotmail.com.pdf.

MEDIAÇÃO DIDÁTICA NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: (des)encontros e provocações

Yara Oliveira e Silva

Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT-UEG).

Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG), câmpus Itumbiara.

y-yara-1@hotmail.com;

RESUMO:

O presente texto é um recorte em que se apresentam os resultados da pesquisa realizada em nível de mestrado acadêmico. A pesquisa realizada teve como principal objetivo analisar a ocorrência da mediação didática nos ambientes de aprendizagem *online*. Optou-se por um estudo de natureza qualitativa, fundamentado nas concepções de Lüdke e André (1986). O aporte teórico que permitiu compreender a dimensão teórico-conceitual do problema estudado conta, principalmente, com Peters (2001, 2012), Moore e Kearsley (2013), Lenoir (2011), Toschi (2010), Libâneo (2005), D'Ávila (2002), Harasim et al (2005) e Alonso (2010). A coleta de dados aconteceu em um curso de especialização que tem como principal público alvo profissionais da educação. Os instrumentos utilizados foram questionários semiabertos direcionados aos cursistas e orientadores acadêmicos do curso, como também observação por meio de etnografia virtual, orientada pelos estudos de Hine (2005). A análise dos dados seguiu a técnica da análise de conteúdo, conforme orientada por Franco (2005). As categorias de análise se

solidificaram em três sendo elas: a) o tempo e a educação a distância; b) a mediação didática; e c) a interatividade. A análise dessas categorias evidenciou que a mediação didática ainda não é uma realidade preponderante no ambiente virtual de aprendizagem. Infere-se, pois, que a mediação didática exercida pelo professor a distância ocorre a partir de suas próprias convicções sobre o que é interação, mediação e organização de um ambiente de aprendizagem *online*. Sendo assim, não é exercida igualmente por todos os que atuam na educação a distância (EaD), já que a opção pela organização didática e pelas intervenções feitas pelos mesmos não são consensuais. Nesse sentido, exercer a mediação didática nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) demanda a atitude e o esforço do professor a distância a partir de seus próprios princípios didático-metodológicos.

PALAVRAS - CHAVE: Educação a distância. Mediação didática. Mediação didática em AVA.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como principal objetivo analisar a ocorrência da mediação didática nos ambientes de aprendizagem *online*, bem como a maneira pela qual o professor intervém na relação do aluno com o conhecimento. Especificamente, pretendeu-se identificar e analisar a concepção sobre a mediação didática na educação a distância (EaD), assim como descrever como ocorre a utilização das ferramentas nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), tendo como propósito a compreensão de que forma tais ferramentas podem favorecer a interação entre os diferentes sujeitos nos AVA. A partir disso, objetivou-se investigar as

intervenções didáticas decorrentes do uso das tecnologias nos AVA, analisando a mediação didática, suas características e contribuição no processo de construção de conhecimento.

O problema que norteou o estudo está envolto na seguinte questão: a partir de quais processos ocorre a mediação pedagógica nos ambientes de aprendizagem *online* e como o professor a distância intervém na relação do aluno com o conhecimento?

A mediação didática nos cursos *online* é fundamental, uma vez que, possivelmente, promoverá a construção de conhecimentos no processo de formação já que a mediação didática está pautada nos princípios de intervenção didática realizada pelo professor a distância no propósito de suscitar no aprendiz o desejo pela construção do seu próprio conhecimento. Trata-se da dupla dimensão da mediação apresentada por Lenoir (2011): a mediação cognitiva e a mediação didática.

Discutir sobre a mediação didática na EaD me remete a refletir sobre a didática nos cursos a distância que, como assinala Peters (2001, p. 45), “do ponto de vista didático, a educação a distância é, portanto, realmente uma forma de ensinar e estudar *sui generis*. Por essa razão, a solução de problemas didáticos que surgem no ensino a distância deve ser buscada com princípios teóricos, interpretações, concepções e experiências específicas próprias”. A didática na EaD, então, necessita de organização didático-pedagógica própria a essa forma de ensino, o que torna perceptível que a didática na EaD ainda se constitui num desafio e, por isso, merece atenção nas pesquisas.

MATERIAL E MÉTODO

O estudo de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) consiste no levantamento de informações sobre o processo de formação continuada de professores em ambientes virtuais de aprendizagem.

Para realizar a pesquisa de campo utilizaram-se instrumentos de coleta de dados que sejam: questionários semiabertos aplicados presencialmente aos cursistas e orientadores acadêmicos e observação por meio de etnografia virtual (HINE, 2005). A escolha de um curso a distância incidiu em um curso de especialização voltado à formação continuada de professores e ofertado pelo Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da Universidade Federal de Goiás (CIAR/UFG).

Para descrição e análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Para Franco (2005), a análise de conteúdo requer que seja valorizado o contexto, sobretudo em estudos qualitativos, o que possibilita ao pesquisador fazer inferências a partir dos elementos de uma comunicação. Para a autora, existem alguns elementos básicos que compõem o processo de comunicação: “fonte ou emissão, um processo codificador que resulta em uma mensagem e se utiliza de um canal de transmissão; um receptor, ou detector da mensagem, e seu respectivo processo decodificador” (FRANCO, 2005, p. 20). A partir dos dados levantados foram feitos reagrupamentos, o que permitiu, por aproximações de respostas, agrupar gradativamente os resultados obtidos, iniciando pelos índices, passando aos indicadores e, por fim às categorias. Esses resultados serão apresentados a seguir.

RESULTADOS

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

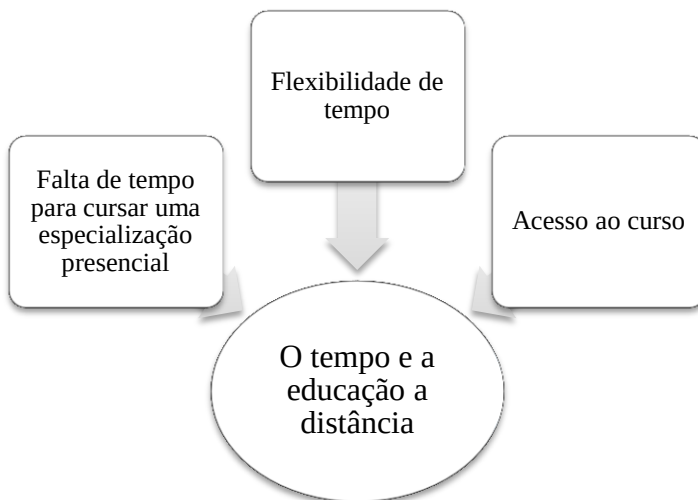
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Seguindo as orientações de Franco (2005) levantou-se, a princípio, 15 macro categorias, que emergiram das respostas obtidas por meio dos questionários. Após a realização de análises, aproximações e reagrupamentos, as 15 macro categorias foram reduzidas a três categorias: 1) o tempo e a educação a distância, 2) mediação didática e, 3) interatividade.

Essas categorias foram analisadas à luz das teorias que serviram de aporte teórico para o estudo realizado. A partir da aproximação das teorias e dos dados coletados, procedeu-se a categorização que emergiu destes dados e teorias. Os dados coletados, conforme já mencionado, foram coletados por meio de questionários semiabertos entregues aos cursistas e orientadores acadêmicos que atuaram no curso investigado. Já a observação foi feita no AVA seguindo as orientações de Hine (2005) sobre etnografia virtual. A seguir essas categorias são apresentadas e discutidas.

A categoria materializada como “o tempo e a educação a distância” foi percebida pela coincidência de relatos de cursistas que alegaram ter o tempo como um dos aspectos que determinam a escolha em cursar uma especialização a distância. O tempo, na perspectiva de Rangel (2009), é importante para entender a presença, a ausência e a participação dos cursistas em um ambiente de aprendizagem *online*.

Figura 1: Definição da primeira categoria: o tempo e a educação a distância



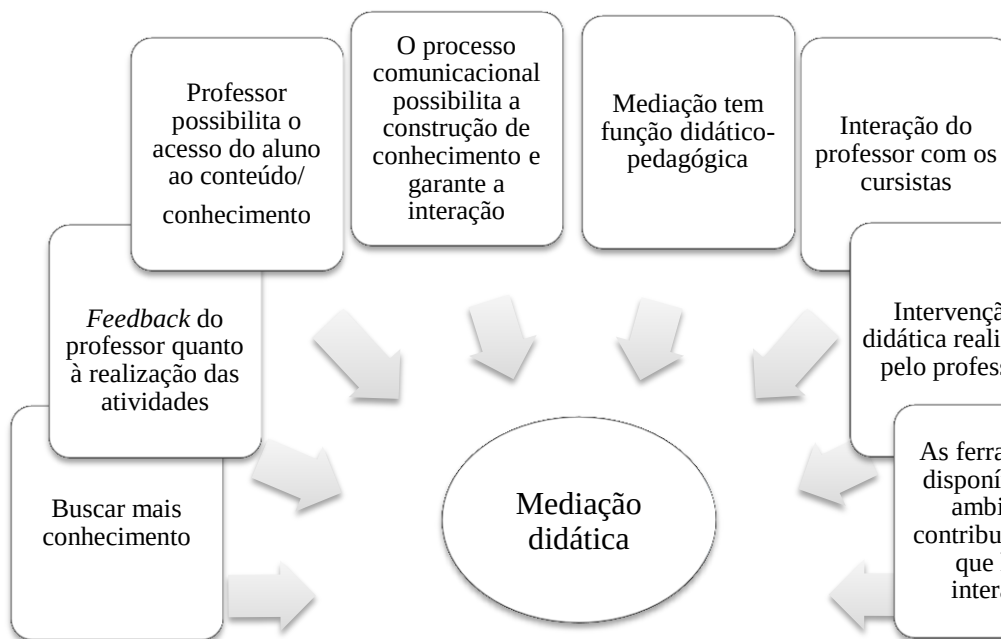
Fonte: elaborada pela autora deste estudo.

A **categoria tempo** pode ser analisada por dois vieses. No primeiro viés tem-se o tempo como elemento que determina a presença/ausência do cursista no decorrer do curso (RANGEL, 2009). Por outro viés a palavra tempo aparece associada à flexibilidade e acessibilidade, que permite aos profissionais, sobretudo os da educação, a possibilidade da formação continuada para o exercício da profissão, conforme apontado por Nóvoa (1999).

Os indicadores que permitiram definir a segunda categoria, conforme figura 2, emergiram da coleta de dados por meio dos questionários. Os indicadores geraram oito macro categorias, que foram solidificadas em uma única, denominada “**mediação didática (MD)**”. É possível observar que a MD foi possibilitada, segundo informações obtidas, por elementos que viabilizam a interação do professor a distância em meio ao diálogo proporcionado pelo uso de

tecnologias no ambiente virtual. Nesse diálogo, pode-se apreender a preocupação com a produção de conhecimento por parte do aprendiz, conforme apontado por Peters (2001). Isso caracteriza que a MD está relacionada ao conhecimento, a perspectiva apresentada por Lenoir (2011) e D'Ávila (2002). Para a compreensão dessa categoria, palavras como conhecimento, intervenção, interação e *feedback* auxiliaram significativamente.

Figura 2: Definição da segunda categoria: mediação didática



Fonte: elaborada pela autora deste estudo.

Nesta categoria percebe-se que a mesma se constrói baseada na necessidade da comunicação, interação, diálogo e *feedback* de forma que o professor auxilie o aluno no processo de construção do conhecimento. Por isso, centra-se no diálogo, na interação e na comunicação (PETERS, 2012); (BELLONI, 2001). Foi observado que a mediação didática era exercida no AVA (LENOIR, 2011). As definições apresentadas pelos cursistas sobre o que é mediação didática no AVA emparelham interação e mediação como palavras sinônimas.

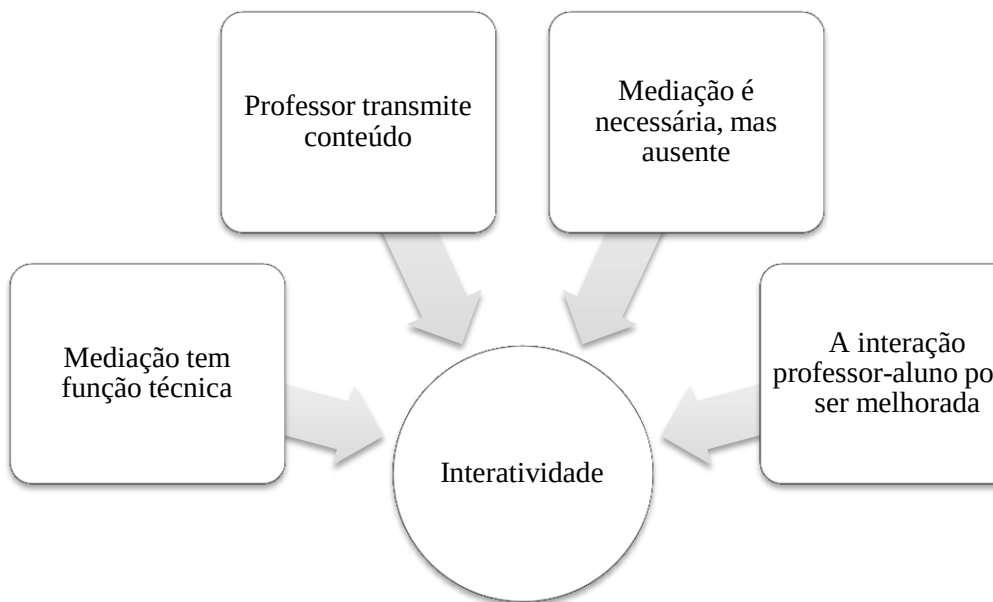
Na figura 3, está representada a concretização da terceira categoria: **a “interatividade”**. Para construir essa categoria, foram isoladas as respostas obtidas que remetiam à MD. O resultado foi que as respostas restantes remetiam à ausência de MD e à existência de estratégias utilizadas que determinavam a soberania de algumas estratégias de interação, com mais intensidade de interatividade. O que fortaleceu a determinação dessa categoria foi a percepção de elementos que demonstraram a ausência de MD e de interação em casos específicos de algumas disciplinas no AVA. A prevalência do uso do material didático no ambiente desprovido da mediação docente e a necessidade de mais mediação, relatada por alguns cursistas, também justificaram a interatividade como uma categoria de análise.

A organização do AVA com vista ao desenvolvimento de uma aprendizagem apoiada nos materiais disponíveis no ambiente indica que a interatividade foi bastante valorizada, já que a ausência da relação entre as pessoas percorre boa parte do curso. É o que Belloni (2001) explica ao discorrer que a interatividade se define pela *interface* da máquina com o ser humano. No caso do curso

analisado nesta pesquisa, a interatividade foi permitida a partir da disposição de materiais e ausência de diálogo e *feedback*.

A observação do ambiente do curso mostram a interatividade como uma tendência no ambiente virtual de aprendizagem analisado. A descrição do curso e do ambiente no *corpus* do estudo que foi realizado, evidenciou que a simples descrição não demonstraria apenas suas possibilidades de mediação didática, mas também a organização que permite ao aluno interagir com o ambiente e com seus recursos. Por essa razão, essa categoria foi útil para entender como está organizado o curso, com vistas a diferentes abordagens do processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando há ausência de mediação didática.

Figura 3: Definição da terceira categoria: interatividade



Fonte: elaborada pela autora deste estudo.

Por meio da categoria interatividade, pode-se constatar que é destoante a atuação dos orientadores acadêmicos, já que alguns se esforçam para realizar a mediação didática, enquanto que outros sequer a tentam, deixando que as discussões caminhem sem debate. Com isso a mediação é transferida para o material didático disponibilizado para estudos (D'AVILA, 2002); (PRETI, 2010).

Após a análise das categorias que emergiram dos dados, pode-se afirmar que exercer a mediação didática na EaD é um atributo inerente ao ser humano que precisa aventurar-se em novas práticas.

Enfim, a mediação didática é um fenômeno que decorre de relações exteriorizadas ao sujeito que necessita organizar a si próprio, assim como elaborar um processo que o condicione à construção do conhecimento, conforme apontou Lenoir (2011). Deriva daí a necessidade do professor mediador ser capaz de realizar intervenções educativas, estimulando o aluno ao exercício de sua mediação cognitiva, concomitantemente à mediação didática. Trata-se de um processo que necessita ter como finalidade a produção de conhecimento por parte do aprendiz.

CONCLUSÃO

O objetivo principal da pesquisa, que intencionou analisar a mediação didática nos ambientes virtuais de aprendizagem a partir da ação docente e de sua intervenção na relação do aluno com o conhecimento, em especial de um curso de formação continuada de professores, apontou para caminhos reveladores e promissores.

Quando tomei a decisão de estudar a mediação didática nos cursos a distância, tinha por certo que havia uma carência de estudos

nessa área, fato confirmado pela revisão de literatura que apontou poucos estudos envolvendo a didática na EaD.

Quando o problema da pesquisa propunha entender como o professor pode intervir didaticamente na relação do aluno com o conhecimento, é destacado o fato de que a mediação didática realizada pelo professor intenciona fortalecer a mediação cognitiva realizada pelo aluno (LENOIR, 2011), o que não é tarefa simples, nem desenvolvida por todos os professores que atuam na educação a distância. No curso analisado, pelas características de atuação dos orientadores acadêmicos no ambiente virtual de aprendizagem, é possível destacar que esse orientador, que em outras instituições poderia ser chamado de tutor a distância, exerce função docente. Os desafios da docência *online*, como apresentados por Toschi (2011) e Mendonça (2009), são amplos. Essa docência não pode ser restrita apenas à viabilização do contato do aluno com os materiais disponíveis no ambiente, o que poderia ser entendido como interatividade alicerçada pelo uso de diversas tecnologias e recursos. Seu objetivo principal deve ser o de contribuir no/com o processo de construção de conhecimento, na/com a relação que pode ser estabelecida entre o aluno e o objeto, como demonstraram os estudos de D Ávila (2002), Libâneo (2005) e Lenoir (2011).

Por essa razão, o professor a distância é colocado entre esses elementos, na condição de mediador, de estimulador da curiosidade e da necessidade que precisa ser despertada no aluno. Essa é a mediação didática realizada pelo professor (LIBÂNEO, 2005; LENOIR, 2011). Nesse processo, as tecnologias disponíveis para ampliar e viabilizar o acesso aos conteúdos e objetos de aprendizagem podem se tornar aliadas, desde que não sejam tomadas isoladas dos objetivos de ensino e de aprendizagem, mas na concepção de dupla mediação, como apresentada por Toschi (2010).

Fazer a mediação didática em ambientes de aprendizagem *online* requer esforço por parte dos professores que atuam na EaD. Para isso, não basta apenas a vontade, mas todo o ambiente de aprendizagem precisa estar organizado numa concepção de aprendizagem que possibilite diferentes mediações (MENDONÇA, 2009; TOSCHI, 2010): deslocar dos meios às mediações torna-se, nesse sentido, uma necessidade.

Essa necessidade foi percebida no curso investigado, já que, por diversos momentos, a interatividade prevaleceu. A forma de apresentação de boa parte das disciplinas no AVA, a disposição de recursos, a ausência de interação e de *feedback*, além da opção pelo desenvolvimento de atividades individualizadas, em detrimento das colaborativas, são alguns indícios dessa supremacia.

A preferência de alguns orientadores acadêmicos por não diversificar os recursos, assim pelo uso de uma única forma de realização das atividades no ambiente, acabaram engessando e subtraindo as possibilidades de intervenção na relação entre o aluno e o conhecimento. Peters (2001, 2012), Moore e Kearsley (2013) reafirmaram a necessidade de que a aprendizagem em ambientes virtuais esteja pautada, sobretudo, no diálogo, na comunicação e na interação. Da mesma forma, Harasim et al (2005) vislumbraram que a comunicação mediada por computador (CMC) pudesse apontar caminhos para a aprendizagem em redes, de forma colaborativa. No entanto, quando as estratégias mais presentes remetem à interatividade que ocorre do sujeito aprendiz com o AVA, tornando-a soberana, a mediação didática é silenciada e tende a não acontecer.

Todavia, a mediação didática não é o ponto mais forte da atuação dos orientadores acadêmicos no curso investigado, até porque é exercida, de fato, pela minoria e, de maneira figurada, por alguns

que acreditam fazer MD, não fazendo mais que interagir. A confusão entre interação e mediação permeou as análises quando se contrapunham as respostas obtidas nos questionários com a observação do que acontecia no AVA.

Ao finalizar, então, este estudo, ficou a sensação de que a pesquisa está apenas em seu início, já que foram provocadas outras dúvidas, outros questionamentos que surgiram involuntariamente, mas que foram inevitáveis. Além disso, realça um agravante já detectado por outros estudos: a manutenção de resistências à compreensão da EaD como uma forma de ensino secundarizada no interior das próprias instituições, como também pelas políticas públicas educacionais que a gerem. No interior das instituições, esse fato fica comprovado pelas dificuldades em obter dados acadêmicos e registros que fazem parte das formalidades administrativas e rotineiras de uma instituição de ensino, conforme apontou o estudo de Faria (2011). Em relação às políticas públicas, é verificado o descompromisso com a profissionalização dos que atuam em boa parte das instituições que ofertam EaD, já que, por não possuírem vínculo empregatício, os profissionais rompem bruscamente com todo o processo no qual esteve inserido (ALONSO, 2010; FARIA, 2011).

Esses fatores apresentam implicações didático-pedagógicas no processo de construção de conhecimento, uma vez que podem ocasionar a descontinuidade das ações didáticas praticadas pelos que atuam na educação a distância, não proporcionando, assim, o amadurecimento de boas práticas de EaD. Isso repercute na ação docente e na dificuldade em exercer a mediação didática nos ambientes *online* de aprendizagem.

Frente a esse quadro, espera-se que este estudo tenha contribuído para instigar novas provocações e inquietações para estudos posteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, v. 31, out/dez. de 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf> . Capturado em 04 de julho de 2012.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

D'ÁVILA, Cristina. *Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar*. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2002.

FARIA, Juliana Guimarães. *Gestão e organização da educação a distância em universidade pública: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Goiás, 2011

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

HARASIM, Linda (et. al.). *Redes de Aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line*. São Paulo: Editora SENAC, 2005.

HINE, Christine. *Etnografía virtual*. UOC Colección: "Nuevas Tecnologías y Sociedad". Disponível em

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE
Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

http://www.4shared.com/office/gHxTZcoK/Hine_Christine_---_Etnografia_vi.html . Capturado em 10 de maio de 2013.

LENOIR, Yves. A intervenção educativa, um construto teórico para analisar as práticas de ensino. Tradução de Joana Peixoto e Cláudia Helena dos Santos Araújo. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 9-38, jan./jun. 2011

LIBÂNEO, José Carlos. *Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia crítico-social* (perspectiva histórico cultural). 2005. Disponível em professor.ucg.br/SiteDocente/admin/.../Pedagogia%20criticosocial.doc. Capturado em 12 de julho de 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. Cap. 2, p. 11 a 24.

MENDONÇA, Alzino Furtado de. *Docência online: comunicação mediada por computadores em rede na prática docente*. Tese de doutorado: Universidade Federal de Goiás, 2009.

MENDONÇA, Alzino Furtado de. *Docência online: comunicação mediada por computadores em rede na prática docente*. Tese de doutorado: Universidade Federal de Goiás, 2009.

MOORE, Michael. G.; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line*. Tradução: Ez2Translate. Revisão técnica: Renata Aquino Ribeiro. 3 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

NÓVOA, Antônio. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em

<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27801>. Capturado em 3 jan. 2014.

PETERS, Otto. *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2012.

PRETI, Oreste. *Produção de material didático impresso: orientações técnicas e pedagógicas*. Cuiabá: UAB/UFMT, 2010. Disponível em http://www.uab.ufmt.br/uab/images/livros_download/producao_material_didatico_impresso_oreste_preti.pdf. Capturado em 20 jul. 2014.

RANGEL, Flaminio de Oliveira. *Mediação pedagógica em EAD: a falta de tempo como sintoma*. Tese de doutorado. PUC-SP, 2009. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=139164. Acesso em mar. 2014.

TOSCHI, Mirza Seabra. A dupla mediação no processo pedagógico. In: _____ (org). *Leitura na tela: da mesmice à inovação*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. P. 171-179.

METROPOLIZAÇÃO E DINÂMICAS TERRITORIAIS EM SENADOR CANEDO (GO)

Gustavo Henrique Mendonça⁵⁶

Janes Socorro da Luz⁵⁷

Resumo: O presente estudo é um recorte da dissertação de mestrado em Ciências Sociais e Humanidade da UEG, do PPGSS – TECCER, intitulada: “**Senador Canedo (GO):** a apropriação do território e a construção do espaço urbano multiescalar”. Esse recorte propõe-se a caracterizar o processo de formação da Região Metropolitana de Goiânia (RMG) com foco no município de Senador Canedo (GO), identificando os fenômenos da Urbanização, como fator recente em território brasileiro e a Metropolização evidenciando seu marco legal nesse processo. O objetivo central é relacionar à urbanização brasileira e consequentemente goiana, à constituição da metrópole, com foco na metropolização no Estado de Goiás (Goiânia) numa leitura teórica do conceito de metropolização, de modo a entender a formação da cidade de Goiânia e a formação da sua Região Metropolitana, elencando os processos que vem a marcar essa dinâmica. À luz dessa leitura objetiva-se entender a formação territorial do município de Senador

⁵⁶ Mestrando do PPGSS em Ciências Sociais e Humanidades – TECCER – UEG – CCSEH. Email: geografia.gustavo@yahoo.com.br

⁵⁷ Orientadora e Professora do PPGSS em Ciências Sociais e Humanidades – TECCER – UEG – CCSEH. Email: jnsluz@hotmail.com

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Canedo e sua relação com esses fenômenos e dinâmicas socioespaciais recentes, com discussões teóricas sobre território e formação territorial metropolitana. Outro ponto de destaque diz respeito às relações estabelecida entre Senador Canedo e Goiânia, com destaque à recente expansão demográfica e econômica vivida pelo município canedense atualmente. Essa pesquisa encontra-se em estágio de finalização, o recorte apresentado compõe as discussões do primeiro capítulo, com propostas de conhecimento da formação da RMG em relação ao objeto de estudo que é o município de Senador Canedo em Goiás. A metodologia utilizada neste estudo foi o levantamento bibliográfico e discussões teóricas sobre o objeto e conceitos importantes, levantamento de dados estatísticos para caracterização da urbanização em goiás e trabalho de campo para conhecimento da área de pesquisa (Senador Canedo – GO).

Palavras-chave: Senador Canedo (GO). Metropolização. Território. Goiânia.

Processo de Urbanização e Metropolização no Brasil e em Goiás

A urbanização brasileira é um fenômeno recente, que ganha força e é vivido com mais intensidade a partir da década de 1940. Santos e Silveira (2001, p. 279) destacam que no final do século XX “[...] as novas fronteiras econômicas se ampliam, mais áreas são ocupadas e pode-se mesmo dizer, como já o fizemos, que o território brasileiro está inteiramente apropriado”. As mudanças políticas ocorridas no país contribuíram para esse aspecto, advenços que perpassam por novos planos de metas do governo, colaboraram com o processo. Cabe citar medidas do governo de Getúlio Vargas ainda na década

de 1930, que visava diminuir os vazios demográficos do território brasileiro e com isso colabora para o aumento dos fluxos migratórios, que acabam por contribuir com o processo de urbanização. A política da marcha para o Oeste⁵⁸ é a maior responsável por dinamizar e moldar a configuração territorial brasileira.

A introdução das frentes modernas de ocupação marca a urbanização no Estado de Goiás e desenvolvem apenas a partir da década de 1960, quando se implantam as bases da produção agrícola moderna. E nesse momento a urbanização ganha destaque juntamente ao processo de metropolização do ponto de vista normativo, se firma na década de 1973, resultante do perfil demográfico nacional (Alencar, 2014, p. 20 – 21.).

A década de 1970 funcionou como um divisor de águas, o senso demográfico da década revelou 52.084.984 milhões de habitantes nas áreas urbanas e 41.054.053 milhões de habitantes em áreas rurais, com um total de habitantes no Brasil de 93.139.037 milhões de habitantes, o que comprova que a população Brasileira direcionava-se para áreas urbanas e experimentava o processo de urbanização, fenômeno recente no país (Santos, 2009).

A urbanização após a década de 1970 ganha três características diferentes e marcantes, pois:

[...] criou novos núcleos urbanos, que se concentraram principalmente às margens da rodovia Belém-Brasília, mormente na

⁵⁸ As políticas desta época, conhecida como “Macha Para o Oeste”, implementadas pelo então presidente da república Getúlio Vargas na década de 1930, consistiam em planos governamentais, que visavam garantir a consolidação do território brasileiro e firmar um novo modelo para nossa economia (Visconde, 2002).

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

porção norte do estado, gerou a concentração populacional nos novos e em alguns antigos núcleos urbanos e; possibilitou a metropolização de Goiânia e Brasília [...]. (Anjos, 2009, p. 32)

Nesse contexto, os primeiros traços param se chegar à ideia da metropolização do espaço se delineiam no cenário urbano de Goiás. Lencioni (2013, p.17) entende que a metropolização se constitui como um processo socioespacial onde o território é profundamente transformado e metamorfoseado, pois implica numa serie de alterações nas formas, estrutura e natureza.

A metropolização é aqui entendida como um processo de:

Integração do território a partir da cidade-núcleo, configurando um território ampliado, em que se compartilham funções de interesse comum. A metropolização expressa, portanto, a concentração de pessoas, investimentos, atividades e poder em uma cidade – ampliada ou em ampliação – que pode comandar território maior que a cidade-núcleo e desempenhar papéis de comando e de poder importantes no ordenamento regional e no território nacional. (Brasil, 2011 p.13)

Dessa maneira entende-se que a metropolização e urbanização são processos indissociáveis, e aparecem como problemática central dessa pesquisa, pois a urbanização combinada ao processo de metropolização dinamiza o espaço urbano e intraurbano e através disso o território sofre essa metamorfose e vem a se formar com redes e fluxos de pessoas, informações e mercadorias numa

dinâmica territorial maior, com a área de influencia aumentada que dá conteúdo à metrópole.

A primeira noção de Região Metropolitana (RM) no Brasil se dá ainda no período da Ditadura Militar. Segundo Anjos (2009) o texto da constituição brasileira de 1967, em seu artigo 157, § 10º, declarava que a união poderia estabelecer a criação das Regiões Metropolitanas, constituídas por municípios que tivessem a mesma comunidade socioeconômica e realizassem serviços de interesse comum. Após isso, na década de 1970, houve a criação do Lei nº 14 de 1973 que em seu artigo 1º traz o seguinte texto: “Ficam estabelecidas, na forma do art. 164 da Constituição, as regiões metropolitanas de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, Curitiba, Belém e Fortaleza”. No ano de 1974, é criada a Região Metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, através da Lei Complementar nº 20, de 1º de Julho de 1974.

Outro ponto de destaque do marco legal da criação das RM's no país se dá com o texto constitucional do ano de 1988. A nova constituição dá poder aos Estados de reconhecer aglomerados urbanos como RM. Frente a isso, várias Regiões Metropolitanas foram criadas, e isso sem critérios específicos. Quando cabia ao Governo Federal criar as RM's fatores como densidade demográfica, quantitativo populacional, processos de conurbação, capacidade de polarização e a diversificação de funções serviam de motivação para institucionalizar uma RM, já na atual situação, o interesse central dos estados, se faz apenas por elevar o status (de cidade à metrópole) do município ou capital envolvida.

Com a legitimidade garantida às unidades federativas do Brasil em institucionalizar uma RM, o processo de metropolização em Goiânia acontece, através da Lei Complementar 027 de Dezembro de 1999, onde configura-se o espaço metropolitano composto por 11

municípios. O item seguinte, traz uma discussão da formação territorial de Goiânia, sua emancipação política e como se dá o processo de formação da região metropolitana, bem como seu marco legal.

Formação da metropolitana de Goiânia (RMG)

Para entender a gênese da formação do espaço metropolitano goiano é necessário uma releitura da história de alguns municípios que muitas vezes tem sua história “apagada”⁵⁹ ou mesmo sufocada pela história da capital goiana. A formação territorial da cidade de Goiânia tem início no ano de 1935, a partir de um decreto que estabelecerá a existência deste município. O território goianiense é formado a partir dos extintos municípios de Hidrolândia e Campinas, e parte do território de Anápolis, Bela Vista de Goiás e Trindade. O decreto Estadual de 03 de Agosto de 1935 estabelece Goiânia, já com esse nome, a categoria de município.

A consolidação da futura capital estadual inicia-se em 1936 e 1937, tendo como núcleo urbano Goiânia e a integração de seus primeiros distritos: Campinas, Aparecida, Hidrolândia, São Sebastião do Ribeirão e São Geraldo. Em 30 de março de 1938 o Decreto de Lei Estadual 557 transforma o distrito de Campinas em zona do distrito Sede, sendo assim, os distritos existentes em torno da sede (Goiânia e Campinas) eram: Aparecida, Hidrolândia, Ribeirão (antigo Santo Antônio do Ribeirão), e São Geraldo. Em 31/10/1938 o município de Goiânia adquire os territórios de Aparecida e Trindade através do Decreto-lei Estadual 1.233. Os distritos pertencentes a Goiânia passam a ser Hidrolândia, Ribeirão, Trindade e São Geraldo.

⁵⁹ Grifos nossos.

O Decreto-lei estadual nº 8.305 de 31/12/1943 gera um impacto muito grande considerando a configuração anterior, pois modificam bastante as estruturas vigentes, Goiânia adquiriu para o distrito de Grimpas (ex-Hidrolândia) parte do território do distrito-sede do município de Piracanjuba, e perdeu o distrito de Trindade e partes dos distritos de Goianira (ex-São Geraldo), transferidas para o distrito-sede do município de Inhumas e com isso seus distritos passam a ser conhecidos como Guapó (ex-Ribeirão que é ex- Santo Antônio do Ribeirão), Grimpas (ex-Hidrolândia) e Goianira (ex-São Geraldo).

As leis Estaduais seguintes elevam esses distritos à categoria de município. São elas a de nº 171, de 08-10-1948, que desmembra do município de Goiânia o distrito de Guapó. A lei estadual nº 223, de 05-10-1948 que desmembra do município de Goiânia o distrito de Grimpas que toma uma nova denominação e passa a se chamar Hidrolândia. E pela Lei Estadual de nº 239 de 31-03-1953 o distrito de Senador Canedo aparece pela primeira vez no cenário metropolitano, o ex-povoado passa a pertencer ao município de Goiânia. Apesar de tantos decretos e modificações nas estruturas territoriais, tanto no campo físico, quanto legal, é possível notar uma tentativa de criação e (re) configuração do espaço metropolitano, com povoados, distritos e municípios no entorno de Goiânia. É somente no ano de 1988 que o distrito de Senador Canedo é elevado a categoria de município. A Cidade de Senador Canedo encontra-se nas imediações da Região Metropolitana de Goiânia (RMG), geograficamente, à leste da Capital (Observar Mapa 01). Por se encontrar na chamada RMG, Senador Canedo se submete, na maioria das vezes, as lógicas de (re) produção da vida urbana e lógica do capital central, ou seja, goianiense. Senador Canedo está localizado na Região Metropolitana de Goiânia e não, e não deve ser analisada individualmente, pois sofre influencia direta

ou indireta da metrópole e está inserida numa lógica comum desta metrópole (Lima, 2010).

Território: Aspectos conceituais e da formação de Senador Canedo (GO)

As definições teóricas para o Território são múltiplas e geralmente podemos perceber uma enorme polissemia. No ímpeto da geografia especificamente, essa polissemia não acaba, é comum a leitura dessa categoria em variadas definições.

De início considerou-se algumas concepções básicas que se farão assertivas na análise. Haesbaert (2012) apresenta três vertentes básicas para uma melhor leitura do conceito; A concepção política, que se refere às relações de espaço-poder considerando as próprias relações jurídico-política ou de poder institucionalizado; A concepção Cultural, que prioriza a dimensão simbólica, das representações, do espaço vivido, é uma conceituação mais subjetiva, e a concepção econômica que enfoca a dimensão espacial das relações econômicas, onde o território é “fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho, como produto da divisão “territorial” trabalho” (Haesbaert, 2012, p. 40).

Ao analisar conceitualmente o território, Luz (2009, p. 51) indica três pressupostos básicos. É entendido pela autora que a leitura conceitual de território deve se preocupar com alguns pontos, primeiro a distinção entre espaço e território, segundo que o território se constrói a partir das relações de poder e por último que o território possui uma dimensão objetiva e subjetiva, ponderando as relações políticas e materiais, de definições jurídicas, normativas.

A formação do território se dá pela apropriação do espaço geográfico, onde as relações sociais são marcadas pelas relações de poder. Para Raffestin (1980, p. 143) a formação do território:

[...] é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático: ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço. O território nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que por consequência, revela relações marcadas pelo poder.

O autor aborda o conceito como um espaço apropriado pelas relações do homem em sociedade, marcado pela produção e reprodução do trabalho humano, com definições claras das relações de poder, é, portanto, um espaço onde se projetaram as forças de trabalho. Souza (1995) também entende esse como um espaço definido e delimitado pelas relações de poder, definição que vai de encontro à obra de Sack (1986, *apud* Valverde, 2004, p.121) onde o território “constitui a expressão de uma área dominada por um grupo de pessoas e, através desse domínio, a possibilidade de controlar, dominar ou influenciar o comportamento de outros”.

Seguindo essas definições fica clara uma nova abordagem conceitual, quando se reconhece que o território pode ser entendido como área de influencia, deixando de lado apenas o caráter espacial. Souza (1995) critica as leituras e abordagens conceitual de modo geral e propõe uma outra leitura, onde o autor apresenta uma flexibilização territorial, quando afirma que as fronteiras nem sempre são bem definidas e fixas, podendo assim ser descontínuas. Um território descontínuo apresenta variações

constantes de suas fronteiras, que surgem, desaparecem ou se expandem de acordo com a necessidade, na qual os fluxos de pessoas, mercadorias, informações podem ser aspectos definidores.

Dessa maneira a leitura territorial na perspectiva da região metropolitana fica clara, pois a área física de uma região metropolitana obedece limites territoriais específicos, como no caso da metrópole e dos municípios que compõem a RM, porém sua influencia vai além desses limites espaciais pré-estabelecidos. Carlos (2013) aponta que o processo de metropolização acompanha e realiza o movimento constitutivo da metrópole, onde as formas e conteúdos, fixos e fluxos são definidos a partir das lógicas de acumulação capitalista do centro, e que a produção do espaço das áreas não centrais (periferias) acompanham a produção da metrópole, porém, com novas lógicas/formas de expansão do tecido urbano, marcado pela “contradição do centro e periferia, centralidade dispersão, reunião e segregação” (Carlos, 2013, p.39).

Corrêa (1995) entende que o espaço urbano é simultaneamente fragmentado e articulado. Se tratando da metrópole como polarizadora na dinâmica das RM's é possível perceber relações espaciais do centro com a periferia, com constantes trocas de bens, ideias, informações e conteúdos que manifesta a produção dos arranjos internos das cidades componentes dessa lógica.

Senador Canedo (GO): Alguns aspectos no contexto metropolitano

Senador Canedo nos últimos anos do século passado apresentava uma dinâmica econômica e populacional pouco desenvolvida, pois não era foco do contingente populacional direcionado à Goiás de modo geral e não apresentava um setor industrial, de produção, de

comércio ou serviços potente, ou seja, sua arrecadação era pouco significativa o que não representava um atrativo populacional.

Atualmente, todos esses fatos não representam mais a dinâmica socioespacial ou produtiva de Senador Canedo. Dados da Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento do Estado de Goiás (SEGPLAN, 2009) revelam que o município entre os mais dinâmicos do Estado de Goiás, além de se apresentar como um dos principais arrecadadores de Impostos sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) do Estado. Fator esse possível devido à instalação de empresas em seu território nos últimos anos, especialmente as ligadas ao segmento de distribuição de combustíveis, que por sua vez só foram possíveis graças à instalação da BRASPETRO no município.

A BRASPETRO é uma subsidiária da Petrobras, e que se instalou no município no ano de 1996 e atua como um Centro Distribuidor de Petróleo e Derivados, que atende ao município e também desenvolve um papel de distribuição regional. Ao se tratar da lógica municipal é evidente que houve uma contribuição no sentido de atrair população, devido às vantagens como geração de emprego e renda, que ocasiona por sua vez maior desenvolvimento da cidade, crescimento urbano, aumento de fluxos, expansão da malha urbana, mesmo que de forma desordenada.

Atualmente se trata de um dos municípios mais dinâmicos do Estado de Goiás, esse fato se dá devido ao Produto Interno Bruto (PIB) municipal, hoje sexta (6ª) maior de Goiás, isso se dá, dentre outros fatores, por que o município possui “[...] 40 distribuidoras de combustíveis, três distribuidores de Gás Liquefeito de Petróleo e 10 transportadoras que, juntas, geram uma grande demanda por serviços” SEGPLAN (2009, p. 15). Além de empresas ligadas ao setor de combustíveis, outras empresas instaladas no município

contribuem para esse dinamismo econômico e sua inserção diferenciada no contexto de Região Metropolitana de Goiânia, são 1.052 empresas em atividade.

Com um crescimento econômico em evidencia, o aspecto demográfico também se reconfigura, trata-se de um fator relevante neste processo de afirmação do território, onde se percebe um relevante aumento populacional nos últimos anos, fator que se explica pela relação economia industrial e terciária forte e crescimento demográfico. Em uma comparação do Censo de 2000 e 2010⁶⁰ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), observa-se que a população que era de 53.105 mil habitantes, passou para 84.443, representando um aumento de aproximadamente 60% da população do município.

Pode-se destacar ainda a questão do transporte coletivo intermunicipal no caso da metrópole e de Senador Canedo como sendo um ponto de dependência e que atraiu população ao longo dos anos. Dois pontos merecem destaque quando se trata da mobilidade inter e intraurbana, o que se refere ao período antes da instalação do terminal de ônibus de Senador Canedo e após a instalação desse equipamento urbano, pois esse equipamento na Visão de Lima (2010) alterou significativamente a dinâmica intraurbana do município.

A Lei 1.224/07 aprova a criação do Terminal de Integração do Transporte Coletivo de Senador Canedo, com o nome de Oswaldo Agostinho Cardoso, que altera radicalmente, como já mencionado, a dinâmica do espaço intraurbano canedense. Antes da Lei outra

⁶⁰ No senso de 2000, considera-se que a BRASPETRO havia se instalado no município há poucos anos e poucas eram as empresas instaladas em Senador Canedo. Já no senso de 2010, a configuração era outra, onde já se tinha centenas de empresas instaladas e um dinamismo econômico coeso e forte no contexto goiano.

configuração prevalecia no que diz respeito ao transporte coletivo integrado na Região Metropolitana, considerando os municípios de Goiânia e Senador Canedo interligados e dependentes um do outro. As lógicas vigentes estavam associadas unicamente a demanda de linhas oferecidas pela metrópole goianiense, o que ocasionava dificuldades de acesso nos diversos pontos da cidade em decorrência de uma dependência maior de Goiânia (Lima, 2007, 2010).

As linhas que operavam antes da instalação do Terminal de Transportes Oswaldo Agostinho Cardoso, saíam em sua maioria do Terminal do Novo Mundo na Região Leste de Goiânia, com linhas que iam para a Morada do Morro e Santa Marta (Senador Canedo), e Caldazinha (GO). Outras duas saíam do Terminal Praça da Bíblia na Região Central da capital com destinos à Senador Canedo (Praça da Bíblia Goiás-Carne) e Bela Vista (Bela Vista/Caldazinha/Goiânia), essas linhas não promoviam uma integração intraurbana em Senador Canedo e são datadas de 1960 a 1990, apesar de operar no território canedense, não ligava os bairros à região central da cidade o que promovia uma conexão do município com a metrópole.

Após a criação do Terminal de Ônibus pode-se dizer que houve uma integração maior no que tange a população com o centro da cidade e com os equipamentos internos do espaço urbano de Senador Canedo, considerando que há uma reafirmação e ressignificação do centro na dinâmica urbana. Com o terminal Senador Canedo novas linhas foram criadas, são elas: Caldazinha, Monte Azul, Jardim Flamboyant, Jardim Canedo II, Jardim das Oliveiras e Jardim Boa Vista. Foram criadas com o intuito de promover maior e melhor mobilidade urbana e integrar o espaço canedense reafirmando a importância da cidade aos seus usuários e moradores, essas linhas foram criadas em 2008 (RMTC, 2015).

Lima (2010, p.122) considera que essas mudanças são significativas pois favorece:

[...] o deslocamento dos usuários nos diversos pontos da cidade. Além disso, como é de se esperar, houve uma maior valorização econômica das moradias ao longo dos eixos rodoviários de transporte em decorrência da melhoria do acesso que, por sinal, tem se mostrado estruturador das centralidades emergentes nos arrabaldes da metrópole goiana.

Segundo o autor a questão das mobilidades e melhorias de acesso pode promover significativas mudanças nas taxas de crescimento populacional, o que pode-se dizer que é mais um fator que favoreceu e favorece o aumento do contingente populacional em Senador Canedo e afirmação do seu território no entorno da metrópole. Após 2008 novas linhas começaram a operar no município, a destacar: Direto – Terminal Novo Mundo, Residencial Buritis e Vila Galvão, que (re) afirmam o espaço urbano de Senador Canedo, corroborando para um aumento contínuo dos fluxos de pessoas e dinamizando o espaço intraurbano.

Considerações Finais

A proposta deste estudo é apresentar algumas discussões iniciais da pesquisa que se intitula “**Senador Canedo (GO): a apropriação do território e a construção do espaço urbano multiescalar**”, que se encontra em fase de desenvolvimento, trata-se de uma dissertação de mestrado ligada ao PPGSS – Teccer – UEG. Constatou-se até o presente momento que a urbanização é um fenômeno recente no

caso brasileiro e goiano e que urbanização e metropolização são processos indissociáveis. A metrópole goiana, instituída no ano de 1999 pelo Governo do Estado, nasce fora do padrão para uma Região Metropolitana criada pela esfera federal, pois os aspectos antes considerados eram: densidade demográfica, quantitativo populacional, processos de conurbação, capacidade de polarização e a diversificação de funções, no caso de Goiânia um dos fatores considerados foi a elevação do status da cidade ao nível de metrópole, desconsiderando os demais aspectos. No caso de Senador Canedo (GO) constatou-se que o município nasce obedecendo as mesmas lógicas de (re) produção e padrões da capital do Estado e que trata-se de uma das maiores economias do Estado, com um setor terciário forte, principalmente ao aspecto ligado a distribuição petroquímica e seus derivados, e que o município possui uma elevada arrecadação de ICMS, fator esse ligado ao Centro de Distribuição de Petróleo e Derivados.

Referências Bibliográficas

ALENCAR, Diego Pinheiro. **Metropolização e Mobilidade:** Análise dos Deslocamentos Intrametropolitanos de Estudantes na Região Metropolitana de Goiânia, 2010 a 2013. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

CARLOS, Ana Fani A. Dinâmica Urbana e Metropolização. *In:* Ferreira, Álvaro et. al. (orgs.) **Metropolização do Espaço:** gestão territorial e relações urbano-rurais. Rio de Janeiro: Editora Consequência, 2013. P. 35 – 52.

CORRÊA, Roberto Lobato. **A Produção do Espaço Urbano**. 3ª ed. São Paulo (SP): Ática, 1995.

LENCIONI, Sandra. Metropolização do Espaço: processos e dinâmicas. *In*: Ferreira, Alvaro et. al. (orgs.) **Metropolização do Espaço**: gestão territorial e relações urbano-rurais. Rio de Janeiro: Editora Consequência, 2013. P. 17 – 34.

BRASIL. IPEA. Comunicados do IPEA, n. 116. Brasília, 13 de Outubro de 2011.

HAESBAERT. **O Mito da Desterritorialização**: Do “Fim dos Territórios” à Multiterritorialidade. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

LIMA, Leandro Oliveira de. **Reestruturação Intra-Urbana em Senador Canedo**: A implantação do “shopping” Senador Center e os impactos socioespaciais ocorrido na avenida dom Emanuel. Monografia (Licenciatura em Geografia). – Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2007.

_____. **Rearranjos nos Espaços da Metrópole Goiana**: As metamorfoses recentes no espaço urbano de Senador Canedo. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Sócio-Ambietais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

LUZ, Janes Socorro da. **A Reprodução do Espaço de Anápolis (GO): a trajetória de uma cidade média entre duas metrópoles, 1970-2009.** 2009. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder.** Tradução: Maria Cecília França. Paris. Ática, 1980.

SANTOS, Milton. **A Urbanização Brasileira.** São Paulo: EdUSP, 2009.

_____. SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEGPLAN. **Relatório do PIB goiano de 2009.** Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br/> > acesso em: 05/04/2014.

SEPLAN. **Secretaria de Planejamento Urbano e Desenvolvimento do Estado de Goiás.** Disponível em: <www.seplan.go.gov.br> acesso em: 14/05/2012.

SOUZA, Marcelo J.L. **O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento.** In: CASTRO, Iná E. (et alli) Geografia: Conceitos e Temas. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1995. pp.77-116.

VISCONDE, Maria Santana Xavier. **Um lugar na metrópole:** o bairro jardim das oliveiras no município de Senador Canedo (GO). 2002. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Sócio-Ambietais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

VALVERDE, Rodrigo R. H. F. Transformações no Conceito de Território: Competição e Mobilidade. **Geosp – Espaço e Tempo**, São Paulo, Nº 15, pp. 119 - 126, 2004.

~~RESUMO EXPANDIDO DE TCC. CAP 1º INTITULADO~~ MOVIMENTOS SOCIAIS ANARQUISTAS NA CIDADE URBANA EM LUTA CONTRA O AUMENTO DA TARIFA DE ÔNIBUS DE GOIÂNIA(GO) NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UEG/CCSEH

Rogério de Oliveira Silva

rogerio3108@hotmail.com

Graduando em Geografia - Universidade Estadual de Goiás – CCSEH, Anápolis (GO)

Introdução

O surgimento da Cidade é um estudo fundamental para se entender a sociedades de classes do mundo contemporâneo e a urbanização atual. Ao abordar um estudo histórico, que passa pelo período paleolítico, sociedade feudal e chega a sociedade capitalista se pode entender como a urbanização está sendo relacionado à sociedade de classes. Através de um estudo no conjunto sociólogo e geográfico, entender mais o que estamos presenciando nas cidades do mundo capitalista. É fundamental para conhecer nossas relações

humanas.

Palavras chave: Cidade,Sociedade,Período..

Com as primeiras manifestações da cidade surgindo no período do paleolítico, se nota muitas características da qual entendemos a origem da mesma, entendendo que a humanidade em seu período anterior era de nômades, foi no período paleolítico que em decorrência de necessidades humanas houve a fixação, em um local. O lugar da produção dos seus alimentos coletivos e culturais, as pinturas rupestres são exemplos dessa apropriação.

Fatos como a morte e o enterro de pessoas, são bastante importantes na fixação,

Sendo assim, a cultura foi bastante importante para a fixação humana em um lugar.

Percebendo essas características do povo no paleolítico, vemos que (SPÓSITO,.M.E.B,1994 ,p.11) estabelece esclarecimento sobre esse período como segue.

[...] entendermos que o espaço é história nessa perspectiva, a cidade de hoje, é o resultado cumulativo de todas as outras cidades de antes, transformadas, destruídas, reconstruídas, enfim produzidas pelas transformações sociais ocorridas através dos tempos, engendradas pelas relações que promovem estas transformações (SPÓSITO,.M.E.B, 1994 ,p.11)

Ao estabelecer essas características de fixação, os agora sedentários povos, viam suas necessidades humanas como alimentação, sendo um grande desafio. Ao entender essas necessidades se foi uma evolução por meio de atividades de trabalho com sendo necessário se construir moradias que possui uma grande facilidade para se localizar no espaço e se manter nele. A atividade de plantio caça e pesca, estabelece os primeiros ciclos de produção do trabalho em

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

coletividade. Dando assim uma importância ainda maior em grandes grupos se estabelecerem em um determinado lugar.

A organização social e do trabalho estabeleceu hierarquias sociais da aldeia. A construção por meio da sobrevivência formou o que se conhece como o caçador chefe com atividades de caça, este foi o "cargos" mais significativo desse ordenamento social por ele se estabelecer como o chefe político no Paleolítico. No próximo paragrafo de (CARLOS, 1994, p.16) temos uma síntese de como essa relação ocorreu

A relação de dominação criada entre aldeões e caçador-chefe político-rei criou condições para uma relação de exploração. Os tributos tão característicos da vida urbana provavelmente originalizaram-se no respeito ao "caçador "trazidos nas oferendas ao rei"". As oferendas, e depois o pagamento sistematizado de tributos, nada mais eram do que a realização concreta da transferência do excedente agrícola, do mais-produto, revelando a referida participação diferenciada dos homens no processo de produção, distribuição e apropriação da riqueza. Aí se originou a sociedade de classes, e se concretizou a última condição necessária e indispensável à própria origem da cidade. (CARLOS, 1994, p.16,)

A cidade no feudalismo e o surgimento dos burgos

A cidade nessa sociedade feudal possuía além de um contexto de organização social e do trabalho, onde atividades como a agricultura era fundamental para a existência do sistema. Agora como característica se tem um sistema relacionado ao campo, onde as atividades agrícolas se encontravam na área dos camponeses. Temos então o sistema de reinos em áreas fechadas e os burgos que serão os protagonistas da próxima sociedade se encontravam em castelos fechados.

Por tanto a sociedade feudal estabeleceu divisões de castas¹, bastante claras entre muros e terras.

Entender o que se houve de mudança no aspecto urbano, se é necessário entender a concentração de poder, onde podemos colocar uma mudança significativa sobre essa nova urbanização.

As grandes cidades são abandonadas, a forma de viver fica restrita ao feudo, nesse período a preocupação com o publico nas cidades praticamente não existe a não ser nas justas (combate entre cavaleiros). O campo passa ser o principal lugar de moradia, da maior parte da população os problemas são resolvidos no feudo. As feiras dentro dos castelos são os elementos urbanos que existem. A sociedade feudal possui suas características como sintetizado por (SPÓSITO. M.E. B, 1994,p.27) com isso ela mostra que.

A principal característica do modo de produção feudal é sua base econômica quase que exclusivamente agrícola. Em nível do econômico, esse modo de produção tinha sustentação em dois "pilares": a mudança do caráter dos latifúndios e a instituição da servidão. (SPÓSITO,.M.E.B,1994,p.27)

A cidade no capitalismo

Ao chegarmos ao capitalismo temos uma posição avançada da urbanização, se anteriormente havia a dúvida se era mesmo um sistema urbano presente nas cidades, no capitalismo a urbanização se torna bastante clara. Com a criação comercial se possibilitou um grande fluxo de capital estimulando a urbanização. Vamos entender mais sobre esse processo de reprodução capitalista, descrito pela referida autora (FANI,1994)

A Reprodução do espaço urbano recria constantemente as condições gerais a partir das quais se realiza o processo de reprodução do capital. Se de um lado aproxima a indústria, as

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

matérias-primas (e auxiliares), os meios de circulação (distribuição e troca de mercadorias produzidas), a força de trabalho e o exército industrial de reserva, de outro lado “aproximam” pessoas consideradas como consumidoras. (FANI,1994,p.83)

No capitalismo a perspectiva urbana, vai além da atividade comercial, a burguesia conseguiu sair do feudalismo e criou atividades regularizadoras do espaço urbano, como não só uma perspectiva econômica, mas sim social, políticas, jurídicas, ideológica e cultural esses fatores fazem com que o espaço urbano se reproduza não apenas por atividades econômicas.

As relações estabelecidas na cidade é que vão se orientar em um aglomerado urbano, dessa forma temos as atividades preponderantes para a circulação e formação no meio Urbano. Com o advento da revolução industrial que acelerou o processo de urbanização, tivemos a mão de obra assalariada bastante baixa em seus valores. Por tanto as consequências foram o aumento nas grandes cidades. Para entendermos esse processo devemos começar a perceber essas consequências como

Para (RECLUSapudROSSEAU,2010 p.67) a nova fixação humana não era benéfica como se segue como na perspectiva de um Geógrafo anarquista dessa forma.

Reclus não adota uma posição fechada em relação ao fenômeno urbano, e às profundas mudanças sociais, especiais ou ecológicas que o acompanham. Ele lembra, por sinal, que, em todos os tempos, bons espíritos lamentaram a existência das grandes cidades, como “Rousseau [que], deplorando o aviltamento de tantos camponeses que se vão perder nas grandes cidades, denomina-as abismo da espécie humana” (RECLUS, 2010, p.64)

Segundo (FANI,1994) Esse processo de acumulação na cidade

aumentou assustadoramente, processo este que transformou a cidade internamente depois que a revolução da indústria aconteceu, atividades como o mercado financeiro bancário e o capitalismo concorrencial aumentando a urbanização.

Por tanto a cidade é sim um espaço fundamental e propicio para a circulação agora de capital e propicio para a urbanização.,

Problemática

De que maneira surgiu a cidade?

Metodologia de Pesquisa

A Luta de Classe é um estudo significativo para entender a sociedade. Foi proposto o estudo pelo orientador da pesquisa, tendo nesse capitulo a necessidade de estudos bibliográficos sobre o tema, que em primeiro momento abordou um estudo histórico sobre a cidade.

1) Momentos

Leitura.

Fichamento

Escrita do Capitulo.

Objetivo

Análise histórica sobre a cidade e surgimento das classes sócias

Conclusão

A cidade analisada historicamente, nos remete a possíveis conclusões de que a chegada à cidade capitalista de hoje, não foi por acaso, desde o começo de sua criação a cidade se relaciona com a relação do trabalho humano, que reafirma a conclusão de que a humanidade se transforma pela relação com sua produção,

percebido isso desde sua fixação até o seu estabelecimento e suas diferenças sociais. A cidade é um lugar onde estão localizadas várias atividades e instituições que as mesmas planejam e criam situações para sustentar o poder hegemônico. A urbanização é um exemplo claro de como o espaço é formado a atende uma classe social

Bibliografia.

SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão, **Capitalismo e urbanização** 6ª ed. – São Paulo, Contexto, 1994—(Repensando a Geografia)

CORRÊIA, Roberto Lobato, **O espaço urbano** 2ª ed. --- São Paulo, Ática, 1993

CARLOS, Ana Fani Alessandri, **A (RE) produção do espaço urbano**, 1ª ed, São paulo, edusp 1994

SOUZA, Marcelo Lopes de, **Abc do desenvolvimento Urbano** 2ª ed.; Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2005

RECLUS, Élisée. **Renovação de uma cidade repartição dos homens**, 1ªed, São Paulo, Imaginário, 2010

GOMES, Paulo Cesar da costa. **A condição urbana: Ensaio de Geopolítica da Cidade**, 2ª, Rio de Janeiro, Beltrand Brasil 2006

NOS TRILHOS DA FERROVIA: A ESTAÇÃO FERROVIÁRIA DE ANÁPOLIS COMO LUGAR DE MEMÓRIA, IDENTIDADE E PODER

Thais Nogueira da Silva¹

Maria de Fátima Oliveira²

- 1- Graduanda do 4º ano de História pela Universidade Estadual de Goiás. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: thaishistoria10@gmail.com
- 2- Professora da Universidade Estadual de Goiás, em Anápolis (GO). Doutora em História (UFG). E-mail: proffatima@hotmail.com

RESUMO: O presente estudo, abordando a Estação Ferroviária de Anápolis “Prefeito José Fernandes Valente”, patrimônio histórico da cidade tombado pela lei nº 1824, de 1991, busca destacar a história da constituição da ferrovia não somente na cidade, mas também no Estado de Goiás; o estabelecimento da estação ferroviária em Anápolis, sua importância para o desenvolvimento da cidade e as questões relativas à preservação deste patrimônio.

PALAVRAS-CHAVE: Anápolis. Patrimônio. História. Estação ferroviária.

INTRODUÇÃO

A questão patrimonial tem recebido um crescente enfoque dos meios midiáticos na atualidade. Temáticas relativas à preservação de bens imóveis e móveis, materiais e imateriais que anteriormente passavam quase que despercebidas aos olhos da grande maioria da população, não só no âmbito brasileiro, mas mundial, vêm, atualmente, ganhando maior destaque.

Este trabalho tem como objetivo analisar a Estação Ferroviária de Anápolis “Prefeito José Fernandes Valente” enquanto patrimônio histórico da cidade, constituidora de uma memória e de uma

identidade local, e que vem sofrendo, desde a desativação dos trilhos, com o abandono e sua consequente deterioração.

A escolha por trabalhar com a Estação Ferroviária de Anápolis justifica-se não apenas por ser este um assunto que gerou disputas e controvérsias recentemente, mas também pela construção desta ser um marco da entrada do município de Anápolis no rol da modernidade, que se difundia então na década de 30 do século XX. Este edifício constitui-se, portanto, como parte importante da história anapolina, na medida em que simboliza um momento histórico de mudanças pelas quais a cidade de Anápolis passou ao se integrar à dinâmica capitalista nacional, a partir do momento em que a cidade se tornou um dos maiores centros comerciais do Estado de Goiás.

Algumas questões podem ser levantadas acerca da temática proposta: por que o prédio da Estação Ferroviária de Anápolis, tombado pela lei nº 1824, de janeiro de 1991, não teve sua preservação garantida desde então? Como foi o processo em que a empresa de transportes urbanos de Anápolis (TCA) obteve autorização para a construção de um segundo terminal nas imediações da estação?

Uma hipótese que se pode levantar, tendo em foco estas questões, é a de que a não inscrição do prédio da Estação Ferroviária no Livro do Tombo, logo após a promulgação da lei que determinava o tombamento desta, pode ter sido uma brecha encontrada tanto para a ausência de uma preservação efetiva, quanto para a construção da área 02 do terminal, uma ampliação da área correspondente ao terminal já existente, nas imediações da estação.

A pesquisa busca compreender a Estação Ferroviária de Anápolis “Prefeito José Fernandes Valente” enquanto patrimônio histórico da cidade de Anápolis, tombada pela lei municipal nº 1824, de janeiro

de 1991, e que traz consigo referências à memória e identidade da população anapolina. O presente estudo aborda a não preservação deste patrimônio municipal, apesar de seu tombamento, e as relações econômicas e políticas relacionadas a esta questão.

MATERIAL E MÉTODO

Para a presente pesquisa, tem-se feito uso de materiais bibliográficos produzidos acerca do tema trabalhado, utilizando-se de obras voltadas para a história de Goiás, de Anápolis e também dialogando com autores que trabalham com o histórico das ferrovias de uma forma mais abrangente. Para o desenvolvimento da pesquisa buscou-se a compreensão acerca do patrimônio, conceito fundamental para a análise em questão, além do entendimento das leis relativas à sua preservação e mais especificamente a leitura dos documentos que tratam da preservação da estação ferroviária de Anápolis.

O estudo também conta com a pesquisa em outros tipos de documentos, a exemplo do jornal “O Anápolis” e de imagens da estação ferroviária, provenientes do acervo do Museu Histórico de Anápolis Alderico Borges de Carvalho.

RESULTADOS

Os resultados obtidos até o atual estágio de desenvolvimento da pesquisa possibilitaram uma compreensão

significativa acerca da história de Anápolis e do papel fundamental da ferrovia para o desenvolvimento econômico, social e cultural da cidade.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa configura-se enquanto um trabalho que se encontra em fase de produção. Os resultados obtidos constituem-se em resultados parciais, relativos à história da cidade de Anápolis e à estação ferroviária e sua história de constituição não apenas na cidade, mas no Estado de Goiás. A preservação da Estação Ferroviária Prefeito José Fernandes Valente enquanto patrimônio histórico da cidade de Anápolis e as questões político-econômicas a ela relacionadas constituem-se como importante parte integrante do trabalho e que serão abordadas com mais afinco no último capítulo da produção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEDUZI, Luís Fernando. Patrimônio cultural, Memória e Identidade: uma leitura dos sinais sensíveis do passado. In: **Sensibilidades e sociabilidades: perspectivas de pesquisas**. Sandra J. Pesavento... [et.al.]. – Goiânia: Ed. UCG, 2008.

BORGES, Barsanufio Gomides. **Goiás nos quadros da economia nacional: 1930-1960**. Goiânia: Ed. da UFG, 2005.

_____. **O despertar dos dormentes; estudo sobre a Estrada de Ferro de Goiás e seu papel nas transformações das estruturas regionais: 1909-1922.** Goiânia, Cegraf, 1990.

_____. **A Estrada de Ferro Goiás: uma análise histórica.** In: **Ferrovia; 150 anos de arquitetura e história.** Gustavo Neiva Coelho (Organizador). – Goiânia: Trilhas Urbanas, 2004.

CHAUL, Nasr Nagib Fayad. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade.** – Goiânia: Ed. da UFG, 1997.

CHIAROTTI, Tiziano M. **Patrimônio histórico e cultural do município de Anápolis.** – Goiânia: Kelps, 2011.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio;** tradução de Luciano Vieira Machado. – São Paulo: Estação Liberdade: Editora UNESP, 2001.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era das Revoluções: Europa: 1789-1948;** tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução: Bernardo Leitão... [et.al.] – Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1990.

LEMOS, Carlos A. C. **O que é patrimônio histórico.** – São Paulo: Brasiliense, 2006.

LINS, Ana Paula Mota de Bitencourt da Costa. O patrimônio industrial ferroviário e os instrumentos voltados para a sua salvaguarda. In: **Architecton – Revista de Arquitetura e Urbanismo** – vol. 02, nº 02, 2012.

MENDONÇA, Fernanda A. F.; OLIVEIRA, Adriana Maria Vaz de. **Paisagem e patrimônio: a Estação Ferroviária de Anápolis.** Disponível em:

<http://www.forumpatrimonio.com.br/paisagem2014/artigos/pdf/21.pdf>

POLONIAL, Juscelino Martins. **Anápolis nos tempos da ferrovia.** – Goiânia: Kelps, 2011.

POSSAMANI, Zita Rosane. Destruição legal e ilegal do patrimônio histórico: problemas, limites e o papel do historiador. In: **A História e seus territórios: Conferências do XXIV Simpósio Nacional de História da ANPUH.** Organizadores Flávio M. Heinz; Marluza Marques Harres. – São Leopoldo: Oikos, 2008.

SANTOS, Bruno Gonçalves dos. **“Aos bons goianos”: Questões políticas e a mudança da capital de Goiás nas páginas d’ A Informação Goyana (1917-1935).** 2015.

SILVA, Júlia Bueno de Moraes. **O interior e sua importância no projeto centralizador do Brasil: Anápolis Anos 20-30**. Dissertação de
de _____ mestrado, _____ UFG, _____ 2007.
In:https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/SILVA_Julia_Bueno_de_Moraes_1997.pdf

O CONSUMISMO INFANTIL: a influência das mídias

Sarah Rízzia Campos LuízMiranda¹

Mirza Seabra Toschi²

1. Pedagoga pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, Anápolis. Bolsista do projeto Ciranda Digital da Cidadania, sarahrizziaclm@hotmail.com;
2. Coordenadora e orientadora da pesquisa, professora da Universidade Estadual de Goiás e no Mestrado de Interdisciplinar de Educação, Linguagens e Tecnologias - Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas de Anápolis .

PALAVRAS-CHAVE: Televisão e consumo infantil. Publicidade para crianças. Consumo infantil e a televisão.

INTRODUÇÃO

Campelo (2009) afirma que, com a sua programação dividida entre programas e publicidade, a televisão tem o alto poder de influenciar as pessoas, pela necessidade que estas têm de consumir produtos anunciados – a criança também é telespectadora de publicidade, e tem se tornado um público rentável, acarretando em um crescimento no número de propagandas voltadas a elas, com uma linguagem lúdica e um verdadeiro mundo de fantasias, fazendo necessário que haja estudos e pesquisas de como a TV pode influenciar as crianças para o consumo.

Este estudo foi feito para o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), para obtenção do título de pedagoga da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, sob a orientação da professora Mirza Seabra Toschi. A autora deste foi

bolsista do Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PBIC – UEG), integrante da equipe do projeto Inclusão Digital e Social – Conhecimento de Cidadania e atualmente do Projeto de Extensão, Ciranda Digital da Cidadania.

A presente pesquisa teve como objetivos analisar quais influências de consumo são estimuladas pela televisão na vida cotidiana das crianças das séries iniciais do ensino fundamental; verificar o que as crianças assistem na televisão; analisar o que as crianças consomem e que são veiculadas em programas infantis; investigar a compreensão das crianças em relação ao consumo; observar o comportamento da criança em relação à prática de consumir; avaliar se a condição financeira da família da criança demonstra ser um elemento importante quanto ao consumo do que é visto na televisão.

METODOLOGIA

Esta pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, pois, segundo Lüdke e André (1986), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento e supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (p.28).

A pesquisa ocorreu em duas escolas da rede municipal de Anápolis que oferecem as séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), sendo uma em um bairro central e outra em um bairro periférico. Para que o objetivo desta fosse alcançado, foram feitas:

➤ observações em salas de aula que, segundo Rampazzo (2010), “observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade” (p.110)

Rudio (1996, apud RAMPAZZO, 2010) diz que “a observação é um dos meios mais frequentemente usados pelo ser humano para conhecer e compreender pessoas, coisas, acontecimentos e situações” (p. 110);

➤ fotos, como registros de observações, pois como afirma Lüdke e André (1986), há muitas formas de registrar as observações, “apenas anotações escritas, outros combinarão as anotações com o material transcrito de gravações. Outros ainda registrarão os eventos através de filmes, fotografias, slides ou outros equipamentos” (p.32);

➤ entrevistas informais com as crianças que, segundo Lüdke e André (1986), “ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos de coletas de dados [...], e é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais” (p. 33). Rampazzo (2010) afirma que: “a entrevista é um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação efetuada face a face” (p.114);

➤ aplicação de questionários com as crianças, que segundo Marconi e Lakatos (2011), “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (p.86);

As observações foram anotadas em protocolos de registro, buscando perceber a influência das mídias no consumo infantil.

As observações e anotações foram organizadas e analisadas, sempre buscando anotar também as expectativas do pesquisador, pois, segundo Lüdke e André (1986), “é importante que sejam anotadas as expectativas, opiniões, preconceitos e conjecturas do observador e sua evolução durante o estudo” (p. 31), para que

possa ver as mudanças nesses aspectos durante o decorrer da pesquisa.

RESULTADOS

Sabe-se que cada vez mais as crianças assistem televisão por um tempo maior diariamente e, como na maioria das vezes, estão sem a presença de um adulto, ficam expostas a todas as mensagens transmitidas. Os empresários, por sua vez, utilizam da publicidade – tanto em horários comerciais, quanto inserido na programação – como artifício para convencer os pequenos terem se tornado público alvo.

O principal objetivo desse estudo foi analisar as influências de consumo que são estimuladas pela televisão na vida cotidiana das crianças das séries iniciais do ensino fundamental, e percebeu-se que a maioria das crianças faz uso de artigos relacionados a desenhos ou personagens da televisão.

Pretendia verificar o que as crianças assistem na televisão, e nota-se que grande parte das crianças assiste toda a programação televisiva, desde desenhos infantis, a esporte, horário político, e houve relato de criança que assiste até mesmo, canais sensuais. Pode-se afirmar que não há uma seleção no que assistem, muitas vezes por nem se ter a presença de um adulto junto a elas fazendo mediação do que assistem.

Nesse sentido Campelo (2009) afirma que, na maior parte do tempo em que assistem televisão, muitas crianças estão sem a presença dos pais ou de qualquer adulto, assim, os pequenos ficam expostos a quaisquer que forem as informações exibidas e podem assimilar comportamentos impostos pela publicidade televisiva.

Belloni (2010) diz que “considerando o pouco tempo que passam na escola, podemos inferir que a televisão ocupe pelo menos o mesmo tempo que a sala de aula no cotidiano da maioria das crianças, que passam mais tempo com os heróis das telinhas do que com pais ou professores” (p. 66), o que pode ser comprovado a partir dos dados coletados, pois algumas crianças afirmam assistir até mesmo oito horas diárias.

O estudo buscou analisar o que as crianças consomem por serem veiculados em programas infantis, e ficou perceptível que, mesmo que não assumem que comprem por ter relação com o que veem na televisão, grande parte das crianças fazem usos de objetos relacionados a personagens da telinha. Belloni (2009) diz que as publicidades, por sua vez, podem criar nas crianças, anseios e expectativas bastante imaginárias, o que tem como consequência o grande consumo em relação ao que é visto na TV.

Buscou-se investigar a compreensão das crianças em relação ao consumo e constatou-se que, por mais que são presentes nas compras desde muito cedo, elas não têm a concepção do que realmente é o consumo. A maioria em suas respostas cita a palavra comprar, mas não conseguem sintetizar a ideia e ter clareza do real significado de consumo.

Nesse sentido, baseando com o que diz Canclini (1997), pode afirmar que as crianças não têm uma concepção concreta do que é o consumo, pois para ele “o consumo é um processo em que os desejos se transformam em demandas e em atos socialmente regulados” (p. 59). O autor diz que consumir é quando se participa de um cenário de disputas por algo que a sociedade produz e pelos modos em que se usa, e que “o consumo se liga, de outro modo,

com a insatisfação que o fluxo errático dos significados engendra” (p. 59).

Em relação à prática de consumir, cada vez mais cedo as crianças passam a participar das compras, como afirma White (1997 apud CORRÊA e TOLEDO, 2007). Desde um mês de vida começam a acompanhar seus pais nos momentos de compras, e com quatro anos são capazes de efetuar suas compras independentemente. O mesmo autor apresenta cinco estágios nesse processo: Estágio 1- observação; Estágio 2- fazendo pedidos; Estágio 3- Selecionando; Estágio 4- Efetuam compras com auxílio Estágio 5- Efetuam compras com independência.

Nesse sentido nota-se que as crianças pesquisadas – em sua maioria – participam ativamente dos momentos de compras, mas apenas algumas têm a autonomia de selecionar o que querem e são atendidas ou não pelos pais, a depender da condição financeira deles.

Assim nos remete ao que a Gade (1998), quando afirma que a criança é trainee de consumo, e que a criança de hoje será o consumidor de amanhã. No setor da publicidade, isso quer dizer que a criança é um estagiário de consumo, ou seja, é preciso saber quando e como atingi-la, pois a publicidade poderá moldar criança desde pequena para que seja uma consumidora fiel a determinado produto e marca.

Quando se analisa a relação da condição financeira da família da criança e o consumo, o poder de compra demonstra ser um elemento importante quanto ao consumo do que é visto na televisão. Constata-se que nas escolas pesquisadas, em geral não houve grande diferença no que se consome, mas sim em relação à quantidade que se fez maior no bairro central, e em ambas algumas crianças justificaram não poderem ter algo, porque é muito caro.

Nesse sentido, vale ressaltar o objetivo das publicidades voltadas para as crianças é fazer delas pequenos e leais consumidores, este tem sido alcançado. Algumas crianças têm todo o material personalizado de um personagem, como a Barbie, e cada vez se torna mais comum os pequenos terem consciência que o dinheiro é o meio de permuta entre o desejo e as compras. Mas, como afirma Canclini (1997), elas desde muito cedo já sentem a necessidade de permanecer a determinado grupo que faz uso de certos produtos, e então se veem na necessidade de consumir.

Após o término deste estudo entendi que este é um tema que tem sido mais estudado pela área do marketing e pouco por estudiosos da educação. Sugere-se que pesquisadores desta área estudem as influências da mídia no consumo infantil e como promover uma educação que faça mediação entre as crianças e a prática de consumir, para tornar os pequenos cidadãos, consumidores conscientes.

REFERÊNCIAS

CAMPELO, Mariana Carneiro da Cunha. Televisão x Criança: Novo alvo da publicidade televisiva. *Revista Eletrônica Temática*. Ano V, nº 04, abril de 2009. Disponível em: <<http://www.insiti.pro.br/2009/Abril/artigo-publicidade-crianca-mariada.pdf>>. Acesso em: 06 de jan. 2014.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e cidadãos – conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

CORRÊA, Gisleine B. Fregoneze e TOLEDO, Geraldo Luciano. *O comportamento de compra do consumidor infantil frente às*

influências do marketing. São Paulo, 2010. Disponível em: <www.ead.fea.usp.br/semead/10semead/sistema/resultados/trabalhosPDF/246.pdf>. Acesso em: 06 de jan de 2014.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986 (Cap. 2 e 3 – p. 11 a 44).

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

O ENSINO DE MÚSICA A DISTÂNCIA NO PROJETO MULHERES MIL DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - CAMPUS TAGUATINGA CENTRO

Elias do Nascimento Melo Filho

Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília - DF

eliasmelofilho@globomail.com

RESUMO: Neste artigo apresento a ideia de criação de um curso de Música na modalidade EaD, concomitante a realização de outros cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e Técnicos ministrados de forma presencial pelo Instituto Federal de Brasília (IFB) interligados ao Projeto Mulheres Mil, com o objetivo de levar as estudantes carentes do Projeto, a ligação da aprendizagem musical e o Ensino a Distância. O curso de Música de curta duração foi realizado no IFB Campus Taguatinga Centro, localizado no Distrito Federal. Muitas delas nunca utilizaram um computador, e sequer sabiam que é possível realizar o "fazer musical" com a utilização de um computador. O curso foi uma relação de oportunidades em interação com a Educação Musical e a tecnologia. O curso foi dividido em módulos, apresentado conceitos básicos de informática, rede social, notação musical, criação e produção musical; e a prática em conjunto e apresentação final, ambas realizadas de forma presencial. Ao final do curso, realizada a apresentação final como forma de avaliação foi possível perceber das estudantes uma grande gratidão e oportunidade de fazer

Música mesmo inserida em um Projeto com uma vertente profissional.

PALAVRAS CHAVE: Educação Musical; Educação a Distância; Projeto Mulheres Mil.

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Brasília foi criado em dezembro de 2008, por meio da lei nº 11.892, passando a compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, existente em todo o Brasil.

O Instituto Federal de Brasília (IFB) é uma instituição pública que oferece Educação Profissional gratuita, na forma de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC), educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, articulados a projetos de pesquisa e extensão. A estrutura multicampi do IFB faculta à instituição fixar-se em vários eixos tecnológicos, diversificando seu atendimento, de conformidade com a vocação econômica das regiões administrativas do Distrito Federal.

O *Campus Taguatinga* Centro do Instituto Federal de Brasília (IFB) foi criado em 2011. O prédio original da unidade está localizado no centro de Taguatinga – região com o comércio mais ativo do DF – na quadra C 12, lotes 1 e 2, atrás do prédio do Banco do Brasil da Avenida Comercial Sul.

O projeto de Música por meio da modalidade EaD nesse propósito foi idealizado e planejado especificamente para a intervenção de

ensino no Projeto intitulado Mulheres Mil, um projeto criado pelo Governo Federal no ano de 2011, para atender especialmente a mulheres carentes. O público-alvo do projeto destina-se a Mulheres a partir dos 16 anos; Mulheres chefe de família; Mulheres em situação de extrema pobreza; Mulheres cadastradas ou em processo de cadastramento no sistema Cad Único. Portanto, exemplificaremos melhor o contexto do programa e seus sujeitos:

O Programa Mulheres Mil está inserido no eixo promoção da equidade, igualdade entre sexos, combate à violência contra mulher e acesso à educação, fazendo parte de um conjunto de prioridades das políticas públicas do Governo Federal. Uma das metas do programa é o de garantir o acesso à educação profissional e à elevação da escolaridade de mulheres, de acordo com as necessidades educacionais de cada comunidade e a vocação econômica das regiões.

O objetivo do programa é qualificar profissionalmente mulheres em situação de pobreza a fim de ampliar suas possibilidades de acesso ao mercado de trabalho. Assim, Instituto Federal de Brasília tem realizado esse programa em diversos campi pelo Distrito Federal. No *Campus* Taguatinga Centro esse programa se tornou o centro de referência ofertando diversos cursos, tendo como destaque a alfabetização de estudantes residentes na Estrutural.

Em 2014, o Programa Mulheres Mil foi integrado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), passando a ofertar cursos com viés de turmas exclusivas com uma formação educacional e profissional para mulheres em situação de vulnerabilidade, por meio da articulação com a rede social Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS).

Os cursos oferecidos pelo programa são: Auxiliar de Biblioteca; Auxiliar de Arquivo; Camareira em Meios de Hospedagens; Auxiliar de Recursos Humanos; Auxiliar de Secretaria Escolar; Libras Básico.

MATERIAL E MÉTODO

A apresentação da proposta foi realizada de forma presencial, em um momento destinado para tal fim, determinante a autorização do professor responsável pela aula daquele momento. De início, foram questionadas as estudantes como chegaram até determinado ponto de realizar o curso que escolheram (dentre os cursos citados no último parágrafo do capítulo A Instituição) e perguntar qual o estilo musical que mais gostam. Mediante a resposta de todos e em sua totalidade foi apresentado alguns exemplos de músicas em forma audiovisual.

Após a atividade, foi apresentado todo o processo de como seriam realizadas as atividades de forma virtual, na modalidade de Educação a Distância. Neste mesmo dia, questionou-se o uso da rede social na Educação e sugerida a proposta de criação de um Grupo na rede social Facebook. O Facebook pôde ser explorado como ferramenta pedagógica importante, principalmente na promoção da colaboração no processo educativo, e ainda, permitiu a construção crítica e reflexiva de informação e conhecimento (FERNANDES, 2011).

Ritmos Brasileiros

Foram apresentados para as estudantes, através de mensagens no grupo, alguns dos ritmos brasileiros mais comuns de ser ouvidos e apreciados, muitos deles apresentados em forma de vídeo. A ideia também foi trazer alguns ritmos desconhecidos por algumas alunas.

De início foi apresentado primeiro o Frevo, no qual trata-se de uma marcha de ritmo sincopado, obsedante, violento e frenético, que é a sua característica principal. E a multidão ondulando, nos meneios da dança, fica a ferver. E foi dessa ideia de fervura que surgiu a apresentação do ritmo Forró. Esse ritmo era em sua origem um baile animado por vários gêneros musicais, como o baião, o xote, e o xaxado. Também é um conhecido como "arrasta-pé" ou "bate-chinela". Depois, o Choro considerado uma herança da Polca. Posteriormente "abrasileirado", passa a ser uma espécie de "primo" distante do samba, recebendo inclusive o pandeiro como forma de ligação com o ritmo. Maracatu, um ritmo quente, que do nordeste do Brasil ganhou o mundo, pela beleza de suas antigas nações. Samba, um dos ritmos mais famosos do Brasil. É originário da mistura de várias heranças. Vem do Jongo, Maxixe, e, alguns dizem, leva até o xote nessa mistura.

O objetivo principal é que as estudantes abordassem músicas que conhecem e como exercício foi lançado o desafio de criação de um vídeo por elas, executando um ritmo dos quais foram abordados.

Notação Musical

Aprendido sobre os ritmos brasileiros, abordou-se sobre a notação musical desses ritmos. Em gravações de vídeos foi explicado como executar esses ritmos a partir de suas células

rítmicas. Esse módulo foi um assunto pedido e questionado pelas próprias estudantes, durante a aprendizagem do módulo anterior.

Antes, apresentou-se que as células rítmicas são compostas de figuras musicais a qual equivalem a valor específico de duração. Com dica, foram usadas células rítmicas como uma sílaba de um contexto. Cada sílaba corresponde a uma célula musical. Foram colocados apenas dois ritmos como exemplo de atividade. Como atividade, sugeriu-se que as estudantes criassem um vídeo de interação com o uso de células rítmicas.

Criação e produção Musical

Essa é uma atividade que demandou vários dias da proposta. A atividade resume-se em duas etapas. A primeira na gravação de faixas diversas ou o download de pequenas faixas e a Segunda etapa resume-se na organização dos sons que criaram.

Para a Primeira etapa, elas poderiam utilizar qualquer aparelho que realize a gravação de áudio, como celular, computador etc. Um detalhe a ser explicado é que toda gravação que for realizada para utilização de uma atividade de criação ou composição musical deve estar em formato WAV⁶¹, por conta da extensão aceita pelo *software* apresentado no parágrafo abaixo.

A partir do material composto, será explicado sobre a utilização de *software* online intitulado *Soundation*, a qual possui a função de criação de músicas utilizando faixas criadas unindo faixas já existentes, o que faz jus a segunda etapa do processo. Além de

⁶¹ Forma curta de *WAVE-form audio format*, é um formato-padrão de arquivo de áudio da Microsoft e IBM para armazenamento de áudio em PCs. Em outras palavras, é um tipo de formato de áudio que pode ser realizada uma sobreposição de áudios em um mesmo arquivo.

online, é um software de uso gratuito. De início ele até pode assustar em virtude de sua interface e composição de diversas ferramentas, porém ele é um sistema de simples utilização e intuição. Portanto, o único problema dele é que está todo em Inglês, no qual foi realizado a filmagem de vídeos explicativos sobre a utilização do *software*.

Prática em Conjunto

Essa foi à segunda atividade a ser realizada de forma presencial. A prática em Conjunto na Educação Musical, muitas vezes é um momento de reflexão e ambientação de quem está executando música. Este momento será uma troca de experiências e descobertas musicais a partir do que foi realizado nas atividades anteriores. A Prática em Conjunto relacionada à concepção de que a aula de música tem como foco a prática musical dos alunos está na ideia de que o sujeito precisa se relacionar ativamente com a música de diferentes maneiras – tocando e cantando, ouvindo e analisando, e compondo (BEINEKE, 2003).

No momento da atividade foi realizado uma prática musical utilizando a tecnologia e instrumentos musicais. A ideia é explorar o que aprenderam sobre Ritmo e Criação Musical. Portanto, foi um dos melhores momentos para avaliação das estudantes no processo do curso.

Apresentação Musical

É a atividade final do curso vinculado ao Projeto Mulheres Mil. Geralmente o Instituto Federal de Brasília organiza no último dia de curso alguma atividade cultural para entrega de certificados

etc. Nesse caso, essa atividade foi programada de forma proposital, assim por vontade própria as estudantes poderiam desenvolver o que aprenderam no contexto musical e aplicar a Apresentação Final, como um trabalho final, porém é interesse que seja comitente com o curso de realização do Projeto Mulheres Mil e seu respectivo curso escolhido.

RESULTADOS

Relato algumas particularidades que houve no planejamento das atividades. Primeiro, antes do planejamento, visitamos uma turma em andamento de um curso no Projeto Mulheres Mil para planejamento das atividades musicais.

Em relação a primeira atividade, o que foi questionado foi, que muitas delas não possuem uma conta de perfil na rede social Facebook. Algumas até questionaram que não podiam fazer por causa do marido e que já tinha acontecido problemas familiares por conta disso.

A segunda atividade foi apresentada sem nenhum questionamento. A terceira atividade foi questionado o aprendizado das notas e isso, foi descontentado com a aplicação de um breve exercício que mudou bastante o pensamento sobre o exercício.

As atividades de Criação e Produção Musical foram questionadas pelo mesmo motivo: Utilização do Computador. Esse parâmetro foi visto aqui como um grande desafio para essas mulheres e que, só com a prática seria possível visualizar como seria o processo desse módulo.

Em virtude, as estudantes adoraram as propostas de atividade de prática em conjunto e da Apresentação Musical realizada por elas. Elas relataram que muitas têm filhos, os quais

ficam no espaço da Brinquedoteca da Instituição enquanto estão realizando o curso, então o momento da apresentação foi um momento inverso do que conhecemos do comum: O filho apresentando e a mãe vendo sua apresentação. E foi um momento único porque os filhos da maioria dessas mulheres também apresentaram junto com elas.

CONCLUSÃO

Muitos jovens, adultos e idosos ainda têm estado distante da escolarização formal e sem o contato com as novas tecnologias, que tem sido formas novas de socialização. Utilizar a EaD como forma de continuidade de formação para indivíduos que configuram os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), significa integrá-los à sociedade contemporânea e oferecer uma forma flexível de formação continuada. O processo de socialização dos indivíduos, das novas gerações ou os sujeitos da EJA, inclui a preparação desses para o uso dos meios técnicos disponíveis na sociedade, como o computador e o uso de internet.

As diferenças entre uma sociedade e outra e os momentos históricos são as finalidades, as formas e as instituições sociais que se envolvem na preparação desses indivíduos (BELLONI, 2002). A utilização da EaD como forma de continuidade do processo de socialização e escolarização dos sujeitos da EJA, é uma possibilidade que surge na medida em que entidades governamentais têm oferecido condições técnicas para o acesso ao computador e internet, para uma parcela crescente da população brasileira que estava fora da sociedade da informação.

A Educação a Distância é hoje uma realidade em vários níveis e modalidades de ensino no Brasil. A cada dia os cursos a distância

são oferecidos em maior número para cursos de graduação, pós-graduação, cursos preparatórios para concursos e até mesmo na EJA. As leis que tratam da educação no país também vêm se preocupando em discutir e em determinar algumas diretrizes para o funcionamento de tais cursos.

Portanto, este projeto de Música tem a idealização de oferta de uma complementação a distância de nivelamento em Educação Musical, para atender as estudantes do Projeto Mulheres Mil do IFB. Essas estudantes, que ingressaram por concurso para o 7º ano sem aulas de música em seus currículos anteriores, chegaram com uma defasagem significativa de conteúdo em relação aos alunos que estudam na instituição desde o 1º ano (Relato de uma das participantes das duas modalidades). A opção pela modalidade a distância levou em consideração a localização das estudantes em diferentes unidades escolares, com disponibilidade de tempo também variável, além da insuficiência de professores de música em cada unidade escolar para ministrar aulas de apoio presenciais.

O desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem planejado com recursos eletrônicos e digitais é relevante para um provável impacto causado aos sujeitos de aprendizagem (SANTOS, 2003). Nessa perspectiva, é esperado que, ao final do curso, as estudantes adquiram alguns elementos a mais do que a disciplina de Música: a habilidade de usar (bem) a informática e a autonomia no seu crescimento intelectual.

Sendo a Educação a Distância como proposta principal neste projeto, para aprimorar a aprendizagem e o ensino de música, usando a tecnologia da comunicação eletrônica, faz parte da proposta da intervenção: Motivação e fundamentação da inovação educativa; Fornecimento de pistas significativas para a definição e redefinição das atividades (PERRENOUD, 1999); Verificação dos

objetivos definidos para o curso em forma de avaliação, bem como as estratégias de eficiência; Verificação de apropriação de conteúdo, mudanças de atitude; desenvolvimento de criatividade; e capacidade para se relacionar com outros e o computador em seu dia-a-dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 86-100.

BELLONI, M.L. Ensaio Sobre Educação a Distância no Brasil. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril, 2002.

FERNANDES, Luís. Redes Sociais Online e Educação: Contributo do Facebook no Contexto das Comunidades Virtuais de Aprendentes, 2011.

PERRENOUD, Philippe; Thurler, Mônica G.. Avaliação: da excelência à regulação das Aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed. 1999.

SANTOS, Neide at alli. Cooperação e aprendizagem on-line. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Renata Silva Nunes Ribeiro

Resumo

Este trabalho tem como objetivo examinar as divergências e convergências das abordagens do ensino de produção textual na formação e na atuação docente observando o que é proposto e realizado na Educação Básica. O cotidiano da sala de aula tende a ser complexo e desafiador para o docente, isso ocorre desde o planejamento das aulas até a interação com os alunos durante o ano letivo. Quanto ao ensino de produção textual, este é um tema que deve estar sempre em pauta já que trata do desenvolvimento da escrita. Pode-se observar, no entanto, que o tratamento dado a esta habilidade nos níveis de ensino oscila entre diferentes abordagens. Sendo assim, este trabalho tem como foco a atuação do professor, uma vez que este é o responsável pelas escolhas que norteiam sua prática. A fundamentação deste trabalho dialoga com as teorias de Bakthin e Foucault acerca do sujeito e com as teorias de Possenti, Pereira, Ilari, Schneuwly & Dolz, dentre outros autores, acerca dos gêneros textuais e do ensino de produção textual. Espera-se com esta pesquisa contribuir com referencial teórico para estudos semelhantes sobre práticas pedagógicas e para uma melhor compreensão das escolhas feitas pelo professor das abordagens que permeiam o ensino-aprendizagem de produção textual.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Produção textual; Língua Portuguesa.

Introdução

Os questionamentos sobre o pensar/repensar da atuação docente e o interesse pelo assunto *o ensino de produção textual do professor de língua portuguesa na educação básica* surgiram a partir da reflexão sobre as diversas práticas pedagógicas observadas durante o período do estágio na disciplina de Língua Portuguesa que oscilavam entre abordagens mais normativas ou mais focadas no estudo do texto e, posteriormente, sobre minha prática como professora dessa matéria.

Quanto ao ensino de produção textual, este é um tema que deve estar sempre em pauta já que trata do desenvolvimento da escrita, dentre outros. Pode-se observar, no entanto, que o tratamento dado a esta habilidade nos diferentes níveis de ensino também é bastante variado. Sendo assim, este trabalho tem como foco a atuação do professor, no contexto da produção textual, uma vez que ele é o responsável pelas escolhas que norteiam sua prática e de seus alunos.

Como é realizada a aula de produção textual? Por que esta e não aquela abordagem? A abordagem feita pelo professor se relaciona com sua formação? Ou o docente diante de sua realidade se distanciou do que é proposto pelos documentos institucionais? Por que isto ocorre? Qual a postura do docente diante de sua atuação? Tais questões permeiam o estudo e serão discutidas ao longo do trabalho que tem por objetivo examinar as divergências e convergências das abordagens do ensino de produção textual na formação e na atuação docente observando o que é proposto e realizado na Educação Básica.

Outros assuntos relativos as dificuldades da profissão, como a indisciplina dos alunos em sala ou a disponibilidade de recursos tanto materiais quanto estruturais, também relevantes quando são analisadas as práticas pedagógicas, servirão para contextualizar o estudo feito sobre a prática da produção textual no trabalho docente. Com relação à metodologia o presente trabalho através da pesquisa qualitativa propõe compreender as experiências de professores e alunos de 6º a 9º ano durante as aulas de produção de texto. A fundamentação deste trabalho dialoga com as teorias de Bakhtin e Foucault acerca do sujeito e com as teorias de Possenti, Pereira, Ilari, Schneuwly & Dolz, dentre outros autores, acerca dos gêneros textuais e do ensino de produção textual. Além disso são destacados também outros documentos como os *PCN* e o *Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás* no intuito de propiciar reflexões sobre o ensino da produção de texto e compreender como o professor tem atuado diante de sua realidade e de novas perspectivas da produção textual.

Metodologia

A pesquisa apresenta caráter qualitativo, ou seja, utiliza um conjunto de atividades interpretativas para análise dos dados e a inserção do pesquisador no contexto pesquisado de modo a acessar e a compreender as experiências de certo grupo, neste caso, professores e alunos no decorrer das aulas de produção textual na Educação Básica, em séries do 6º ao 9º ano. Sobre este tipo de pesquisa podemos dizer que

Seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados.⁶² (NEVES, 1996, p.1)

Para a interpretação do trabalho docente serão analisados documentos constituintes da instituição escolar tais como o Projeto Político Pedagógico da escola, o plano de curso de língua portuguesa, os planos de aula e os diários de classe de língua portuguesa de 6º ao 9º ano da Educação Básica. Além disso, será feita a aplicação de questionários abertos ao professor nesse nível de ensino, a fim de analisar os aspectos de formação e de sua prática em sala de aula e a observação direta das aulas de Produção Textual na Escola da Educação Básica para a pontuação das abordagens utilizadas.

As séries de 6º ao 9º ano foram escolhidas por se tratar do Ensino Fundamental II na qual os alunos se deparam com uma complexidade maior do que no ciclo anterior. Em primeiro lugar, se observa a diferença relacionada ao próprio nível de ensino, no Ensino Fundamental II, por exemplo há um aumento do número de professores por matéria, assim como o número de matérias também é maior. Além disso, a realidade e, conseqüentemente, o perfil dos alunos é variado, nesta etapa se observa tanto alunos advindos de escolas da rede particular quanto aqueles que dão seguimento aos estudos inseridos na rede pública.

Por tratar-se de uma pesquisa ainda em fase de coleta de dados próprios, o exemplo aqui mostrado compõe a pesquisa de Navarro (2014) chamada *Um estudo sobre a prática do professor no ensino*

⁶² NEVES, José Luis. *Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades*

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

de produção textual, a qual ao analisar os exercícios de produções textuais propostos pela professora e a forma como as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental I correspondiam a eles, evidencia a importância do papel mediador do docente e as dificuldades que as crianças encontram em realizar a escrita em episódios diversos, até mesmo de agitação e indisciplina.

Fundamentação teórica

Em geral, o contexto de aprendizagem da língua materna apresentou, tradicionalmente, uma perspectiva normativa ou analítica dos fatos da língua. No entanto, os últimos anos têm sido marcados por reformulações nos currículos escolares. Quanto ao ensino de produção textual, Gonçalves & Pinton (2012) destacam quatro direções tomadas por esse nível de ensino: a perspectiva da norma; da redação; da produção textual e dos gêneros discursivos/textuais.

O principal documento no qual se observa a perspectiva dos gêneros textuais mencionada anteriormente são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que para fornecer subsídios para o ensino de produção e leitura de textos propõem que

as situações de ensino da língua precisam ser organizadas, basicamente, considerando-se o texto como unidade de ensino e a diversidade de textos e gêneros discursivos que circulam socialmente como objetos de ensino, bem como suas características específicas. (PCN, 1997, p. 10)

Observa-se, desse modo, que na área de Língua Portuguesa os gêneros textuais são um instrumento importante para a contextualização dos conteúdos de Língua Portuguesa.

A menção aos gêneros é também encontrada no *Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás* quando coloca que “o referido documento apresenta uma concepção de ensino de língua que considera a diversidade de gêneros discursivos, que circulam socialmente, como objetos de ensino” (p.12). Como o currículo acima mencionado é fruto do documento *Reorientação Curricular do 1º. ao 9º. ano. Currículo em debate*, neste pode-se observar mais detalhadamente a orientação do ensino em torno dos gêneros ao afirmar que “foram reorganizados os conteúdos ou conceitos para o ensino da língua na perspectiva de gêneros textuais, contemplando os eixos ou habilidades linguísticas – Fala, Escuta, Leitura, Escrita, Análise e Reflexão sobre a Língua” (p.164). Estas observações demonstram que o assunto é debatido e objeto de sistematização para o ensino de língua materna, mudando seu foco, antes normativo, para os usos e funções da língua em situações comunicativas.

Para que o ensino de Língua Portuguesa se dê neste enfoque é necessário destacar o papel da Linguística e de suas contribuições teóricas. De acordo com Ilari (1997) o objetivo do professor de português é o de ampliar a capacidade de comunicação, de expressão e de integração pela linguagem. O que se verifica, no entanto, são práticas que contrariam a afirmativa, apesar das pesquisas na área de Língua Portuguesa, e que têm se mostrado insuficientes para o desenvolvimento de competências linguísticas nos alunos, contrariando algumas teorias presentes nos documentos institucionais.

Assim, a ampliação de competências linguísticas nos alunos só poderá ser percebida se a abordagem da língua for concebida de forma comunicativa, dialógica e social. No caso da atividade de produção textual, esta deve proporcionar o domínio da escrita nas diversas situações de comunicação das atividades humanas, representadas pelos gêneros discursivos que lhe são característicos. (BAKTHIN, 1997)

Conforme SCHNEUWLY & DOLZ (2004, p.71) “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio da produção de textos orais e escritos”. Pode-se considerar, desse modo, que o gênero textual é um meio de agir sobre a realidade e que sua aprendizagem é importante não apenas por ampliar os conhecimentos linguísticos e discursivos, mas também por propiciar a participação social.

A preocupação com a interação pela linguagem reforça a ideia de que “o domínio de uma língua é o resultado de práticas, significativas, contextualizadas” (POSSENTI, 1999, 36). Então ao invés de produzir modelos de texto para a escola, tem-se a necessidade de considerar o contexto, ou seja, a situação de produção e de recepção dos textos feitos na sala de aula.

Para a análise dos caminhos pedagógicos do ensino da produção textual durante a fase da coleta de dados serão utilizadas as abordagens apontadas por Pereira (2007). De acordo com o referido autor as práticas de escrita tomaram os seguintes caminhos ao longo da história da própria disciplina:

a abordagem da escrita como processo retórico-gramatical, cuja preocupação está centrada na estrutura e na correção do léxico e da

gramática; (b) a abordagem da escrita como processo textual, cujo objetivo central se direciona à compreensão de mecanismos de coerência e coesão textuais, buscando atentar para o funcionamento da micro e macroestruturas do texto acerca da textualização; (c) a abordagem da escrita como processo cognitivo, cuja explicação da produção do texto resulta de mecanismos psico e neurolinguísticos ativados pelo sujeito-escritor na situação de produção e (d) a abordagem da escrita como prática social, a qual se procura relacionar a linguagem a suas diferentes manifestações psicossociais [...] (PEREIRA, 2007, p.02)

De forma sucinta, Pereira (2007) mostra que o trabalho com a escrita poderá, de acordo com a abordagem, priorizar a correção do texto com base em normas e modelos; entender a forma de construção do texto através da textualidade; preocupar-se com os processos de produção, como o planejamento e a revisão e, por último, uma abordagem que considera a linguagem e os gêneros discursivos como prática social.

Em meio a configuração de uma situação de ensino-aprendizagem temos a figura do docente, para sua análise como sujeito de sua atuação observa-se primeiramente a ideia de língua, a qual em Bakhtin (1988) é afirmada por meio de sua natureza social (dialógico-polifônica) em contextos de interações verbais. Com isso, o autor compreende a língua como um processo de ação através do qual a enunciação – fruto da interação entre sujeitos socialmente situados – ocorre, ou seja, “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta”. Nessa concepção de linguagem, os sujeitos enunciadore são entendidos como construídos a partir de diferentes vozes sociais, convertendo-se em sujeitos definidos tanto historicamente

quanto ideologicamente. Portanto, para que o sujeito exista de forma efetiva, é necessário que antes um outro o constitua.

Já em Foucault, depreende-se que a análise de sujeito não começa pelo sujeito em si, mas consiste em pensar os processos de objetivação e de subjetivação que antecedem a constituição do sujeito, ou seja, compreender quando os humanos tornam-se sujeitos. (PEZ, 2008)

Desta forma, o homem vai ser concebido como um sujeito ativo, autor de seu próprio ser e se revelará como sujeito à medida que constrói a si próprio no interior de um projeto do qual emanam relações de poder. Além desta concepção de que o sujeito é produto das relações de poder, há também a ideia de que o sujeito é um composto histórico, a partir de uma identidade produzida em determinado período histórico e que foi reconhecida como sua. É importante mencionar que em Foucault (1967) quando se fala em a “morte do homem”, quer dizer que é possível construir novas formas de existência e de subjetivação.

Considerações finais

Espera-se com esta pesquisa contribuir com referencial teórico para estudos semelhantes sobre práticas pedagógicas e para uma melhor compreensão das escolhas feitas pelo professor das abordagens que permeiam o ensino-aprendizagem de produção textual. Essas abordagens seguem caminhos diferenciados que vão deste a proposição de um tema para a redação do texto até mesmo a inexistência de uma aula que tenha como objetivo o desenvolvimento da escrita.

Além disso, espera-se apresentar uma amostra do cotidiano da sala de aula a fim de evidenciar a realidade do trabalho docente posto

que é neste ambiente, por mais complexo que seja, que o docente define ou redefine sua prática.

Referências

ANTUNES, IRANDÉ. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BALDO, Alessandra. *Gêneros discursivos ou tipologias textuais?*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 2, n. 2, março de 2004. ISSN 1678-8931. Disponível em <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_generos_discursivos_ou_tipologias_textuais.pdf> Acesso em: 20 dez. 2014

BAKHTIN, M *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: DOU, 1997.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Lisboa: Portugaláia, (1967).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção et al . *O sujeito nos textos de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação*. Fractal, Rev. Psicol., Rio de Janeiro , v. 27, n. 1, p. 50-55, abr. 2015 .Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198402922015000100050&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 maio 2015.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2012.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Reorientação Curricular do 1º. ao 9º. ano. Currículo em debate. Caderno 5. Expectativas de aprendizagem- Convite à reflexão e à ação*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2009.

FISCHER, Rosa M. B. *Foucault e a análise do discurso em educação*. Cadernos de Pesquisa. Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, 2001.

ILARI, Rodolfo. *A Linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

NAVARRO, Melina Moreira. Um estudo sobre a prática do professor no ensino de produção textual. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000944175>> Acesso em: 12 de jun. de 2015

PEREIRA, Rodrigo Acosta. Ensino de produção textual: questões teóricas e didáticas. REVISTA LETRA MAGNA. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura - Ano 04 n.06-1º Semestre de 2007. ISSN 1807-5193. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/textual.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2014

PENA, Ana Lúcia Chiarini. *A produção textual na fase inicial da aquisição da escrita: um relato de experiência*. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000363827>> Acesso em: 12 de jun. de 2015

PEZ, Tiaraju Dal Pozzo. Pequena Análise sobre o sujeito em Foucault: a construção de uma ética possível. In *Seminário em Ciências Humanas*. 7ª ed. Londrina: VII Seminário em Ciências Humanas. Londrina. Eduel, 2008. p. 1-14. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/sepeh/sepech08/arqtxt/resumos/anais>> Acesso em: 09 de dez. de 2014.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE *Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade* 26 a 28 de agosto de 2015

SEPE/CCSEH – Vol...., nº XX, agosto de 2015, páginas ..

O ENSINO PRIMÁRIO EM ANÁPOLIS-GO (1940 -1950)

Diogo Jansen Ribeiro¹, Profª Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu²

¹ Licenciatura em História; Aluno do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás (UEG); Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas (UnUCSEH/UEG) – diogojansen@hotmail.com

² Docente do ensino superior da Universidade Estadual de Goiás e do Mestrado Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias (MIELT/UEG)–sandraeaa@yahoo.com.br

O eixo norteador deste trabalho são os resultados parciais da coleta e análise de dados a partir de fontes primárias do estudo que desenvolvo sobre a “Implementação da Lei Orgânica do Ensino Primário” na cidade de Anápolis-GO nas décadas de 1940 e 1950, pesquisa realizada por meio do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, Linguagem e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás (UEG/MIELT) financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na modalidade bolsa de pós-graduação. Apresentaremos os

documentos já analisados, que já nos indicam que a implementação do ensino primário em Anápolis-GO reproduziu os movimentos e/ou correntes ideológicos profusas no Brasil em 1940 e 1950.

Palavras-chave: Anápolis-GO, Fontes Primárias, História da Educação, Ensino Primário.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE *Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade* 26 a 28 de agosto de 2015

SEPE/CCSEH – Vol...., nº XX, agosto de 2015, páginas ..

[...] é que o ensino primário esta à orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada [...]

(Rui Barbosa, 12 de set de 1882)

O nosso objeto de estudo é a “Implementação da Lei Orgânica do Ensino Primário” na cidade de Anápolis-GO nas décadas de 1940 e 1950. Optou-se pela década de 1940 por ser o período em que as Leis Orgânicas são gestadas pelo ministro da educação e saúde pública de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, que esteve à frente das reformas educacionais empreendidas entre 1942 e 1945, ano de sua última articulação política enquanto Ministro de Estado, a saber: a reforma do ensino primário por meio do Decreto-lei nº 8.529 em janeiro de 1946, documento que integra o *corpus* documental desta pesquisa de mestrado e que carrega essa data porque foi sancionado após o governo Vargas, quando Eurico Gaspar Dutra já se instalara na cadeira presidencial.

É importante destacar que foi sob os auspícios do ministro da Educação e Saúde Pública de Dutra, Raul Leitão da Cunha, que foi sancionada a “Lei Orgânica do Ensino Primário”, mas que ela foi elaborada por Capanema em conjunto com os representantes das esferas

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade. 26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

educacionais dos Estados, Municípios e Distrito Federal, em consonância com os órgãos de defesa da educação popular vigentes na época. Outro aspecto relativo ao recorte temporal diz respeito à década de 1950, que se justifica tendo em vista que no tocante ao ensino primário o Decreto-lei em questão foi que forneceu as diretrizes para o funcionamento do ensino primário em todo país, até a sanção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Porquanto nosso inventário documental no acervo histórico da Câmara Municipal de Anápolis-GO se ateve em buscar os documentos dessas duas décadas que permitam a historicização da implementação da Lei Orgânica do Ensino primário no município de Anápolis-GO. Sabe-se por meio de uma revisão bibliográfica, que mesmo havendo trabalhos que se concentram dentro da área de pesquisa, História da Educação, eles são poucos e não contemplam a historiografia educacional de Anápolis-GO no que trata da educação empreendida nestes períodos em destaque (1940 -1950).

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE *Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade* 26 a 28 de agosto de 2015

SEPE/CCSEH – Vol...., nº XX, agosto de 2015, páginas ..

Os objetivos que estabelecemos para nossa pesquisa são:

Geral:

☐ Analisar o processo de implementação da Lei Orgânica do Ensino Primário no Município de Anápolis nas décadas de 1940 e 1950.

Específicos:

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE
Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

- ☐ Analisar o contexto histórico educacional brasileiro em que a Lei Orgânica do Ensino Primário foi gestada.
- ☐ Analisar a organização do ensino primário brasileiro proposto pela Lei Orgânica do Ensino Primário.
- ☐ Explicar o contexto histórico educacional anapolino e a implementação da Lei Orgânica do Ensino Primário no município.

A proposta de investigação empregada neste trabalho procurará percorrer os caminhos da pesquisa bibliográfica, por meio de autores renomados nacionalmente como Beisiegel (1974), Paiva (2003), Nagle (1976), Schwartzman (2000) e outros de contribuição regional importantíssima, como Abreu (2002), e outros que se fizerem necessários para nossa análise.

Os autores acima citados discutem a educação brasileira no período republicano, destacando a repercussão dos adventos políticos, sociais e econômicos na educação popular. dos quais ressaltamos, o “Entusiasmo pela educação”, o “Otimismo pedagógico”, o “Nacionalismo”, o “Ruralismo”, conceitos que norteiam nossa pesquisa. Já a pesquisa documental, uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas, é indispensável porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação; é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. Utiliza-se de materiais que não receberam tratamento analítico nem foram submetidos a crítica histórica. (ABREU, 2008). A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, ou seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja

desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE E ANDRÉ, 1986). Cellard (2008) também ressalta

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como único testemunho de atividades particulares ocorridas num permanente passado recente (p. 285)

É é por meio desse instrumental teórico-metodológico que procuramos problematizar

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE *Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade* 26 a 28 de agosto de 2015

SEPE/CCSEH – Vol...., nº XX, agosto de 2015, páginas ..

os documentos inventariados até agora, os dados e elementos que possam contribuir com a historicização da “implementação da Lei Orgânica do Ensino Primário” na cidade de Anápolis-GO”.

A análise do Decreto Lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, nos possibilitou compreender o projeto do ensino primário estabelecido pela por Gustavo Capanema. De acordo com Raul Leitão da Cunha (1945), o projeto de lei atendia os pontos relativos à orientação, organização, administração e alcance social do ensino; fixava normas de coordenação entre os sistemas estaduais e das outras unidades federadas, imprimindo-lhe um caráter orgânico, mas sem impor quaisquer princípios de rígida centralização, ao contrário, dava margem para a flexibilidade, de modo que o ensino primário

pudesse se adaptar às peculiaridades regionais. O projeto ainda dava especial relevo ao ensino supletivo, destinado aos adolescentes e adultos analfabetos (CUNHA, 1945).

A partir da análise do Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, foi realizado um inventário no acervo histórico da Câmara Municipal de Anápolis, aonde encontramos vinte três documentos e uma ata referentes à implementação das leis orgânicas do ensino primário em Anápolis.

A documentação analisada nos permitiu verificar a implementação do artigo 25 do decreto-lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946, no que se refere: “ [...] a organização da carreira do professorado [...]”. Nestes termos, em Anápolis, foram criados mais cargos para o magistério primário e regulamentado o concurso para o provimento dos cargos de magistério. Como pode ser verificado no Quadro I **QUADRO I - Regulamenta o cargo de Magistério**

<i>Tipo de Doc/Data</i>	<i>Data</i>	<i>Assunto</i>
Projeto de Lei nº 185	27/10/1949	Regula o concurso para provimento de cargos do magistério
Projeto de Lei nº 132	28/11/1950	Cria cargo do magistério e uma função no Grupo Escolar Padre Castelli
Projeto de Lei nº 97	13/07/1955	Cria cinco cargos de magistério

QUADRO I - Regulamenta o cargo de Magistério		
<i>Tipo de Doc/Data</i>	<i>Data</i>	<i>Assunto</i>
Projeto de Lei nº 185	27/10/1949	Regula o concurso para provimento de cargos do magistério
Projeto de Lei nº 132	28/11/1950	Cria cargo do magistério e uma função no Grupo Escolar Padre Castelli
Projeto de Lei nº 97	13/07/1955	Cria cinco cargos de magistério

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE *Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade* 26 a 28 de agosto de 2015

SEPE/CCSEH – Vol...., nº XX, agosto de 2015, páginas ..

São consideradas escolas isoladas quando estas possuam uma só turma de alunos, entregue a um só docente, (Art. 28, inciso I, decreto-lei nº 8.529, de 0 de janeiro de 1946). E as que foram criadas no período podem ser verificadas quadro II **QUADRO II–Escola Isolada**

Tipo de Doc./Nº	Data	Assunto
Projeto de Lei nº 22	07/03/1949	Solicita criação de uma escola primária Isolada na Vila Gois
Projeto de Lei nº 36	02/03/55	Cria escola primária Isolada no local mencionado.

QUADRO II–Escola Isolada		
<i>Tipo de Doc./Nº</i>	<i>Data</i>	<i>Assunto</i>
Projeto de Lei nº 22	07/03/1949	Solicita criação de uma escola primária Isolada na Vila Gois
Projeto de Lei nº 36	02/03/55	Cria escola primária Isolada no local mencionado.

(IN: Centro de Documentação da Câmara Municipal de Anápolis)

<i>Data</i>
Projeto de Lei
Projeto de Lei
Projeto de Lei
Projeto de Lei
Projeto de Lei
Projeto de Lei

(IN: Centro de Documentação da Câmara Municipal de Anápolis)

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE *Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade* 26 a 28 de agosto de 2015

SEPE/CCSEH – Vol...., nº XX, agosto de 2015, páginas ..

utensílios escolares em geral, indicando o cumprimento do decreto-lei nº 8.521 de 02 de janeiro de 1946, pelo governo municipal. **QUADRO V - Construção de Escolas e Aparelhamento**

<i>Tipo de Doc./Data</i>	<i>Data</i>	<i>Assunto</i>
Projeto de Lei nº 58	19/01/1948	Reforma de um Prédio para funcionamento do Escolar de Goianaz
Projeto de Lei nº 163	10/10/1949	Pedi autorização para compra de terreno referente a construção do Grupo Escolar de Damolândia (repetido)
Projeto de Lei nº 210	22/08/1952	Apresenta requerimento sobre construção do prédio da escola de Goianaz
Projeto de Lei nº 249	27/10/1952	Apresenta requerimento com referência à construção de Escola Rural na Fazenda „Varjão“

Projeto de Lei nº 255	31/10/1952	Outro requerimento sobre a escola de Goianaz
Projeto de Lei nº 149	23/11/1955	Requer auxílio para a construção de uma Escola denominada „Parque Lua de Mel“

QUADRO V - Construção de Escolas e Aparelhamento		
<i>Tipo de Doc./Data</i>	<i>Data</i>	<i>Assunto</i>
Projeto de Lei nº 58	19/01/1948	Reforma de um Páreo para funcionamento da Escolar de Goianaz
Projeto de Lei nº 163	10/10/1949	Pedi autorização para compra de terreno referente a construção do Grupo Escolar de Danolandia (repetido)
Projeto de Lei nº 210	22/08/1952	Apresenta requerimento sobre construção do prédio da escola de Goianaz
Projeto de Lei nº 249	27/10/1952	Apresenta requerimento, com referência à construção de Escola Rural na Fazenda "Varão"
Projeto de Lei nº 255	31/10/1952	Outro requerimento sobre a escola de Goianaz
Projeto de Lei nº 149	23/11/1955	Requer auxílio para a construção de uma Escola denominada "Parque Lua de Mel"

(EN: Centro de Documentação da Câmara Municipal de Anápolis)

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE *Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade* 26 a 28 de agosto de 2015

SEPE/CCSEH – Vol...., nº XX, agosto de 2015, páginas ..

Fica o poder executivo autorizado a mandar abrir um crédito suplementar de Cr\$ 10.000,00, para complementar do auxílio já prestado pela prefeitura, a Caixa Escolar Dr. Faustino, destinado à manutenção da “sopa escolar”. Sala das sessões da câmara municipal de Anápolis, em 13 de Junho de 1950. (LIVRO DE ATAS DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (1948 – 1954) In: Centro de Documentação da Câmara Municipal de Anápolis)

O interessado e responsável pelo encaminhamento deste pedido ao Legislativo foi a Prefeitura de Anápolis-GO, que discriminou o assunto como “Solicitação da diretora do Grupo Escolar Antensina Sant“ana, solicita modificação de Lei.” Este processo foi remetido em data de 12-6-50, pelo Sr. Presidente da Câmara, às comissões de Educação e Cultura e Assistente Social e foi aprovado pelo seu relator Vereador Álvaro Torres e por todo o Plenário.

No quadro abaixo consta a relação de outros documentos relativos as caixas escolares e a assistência social concebida no âmbito educacional: **QUADRO V**
Solidariedade Social e Caixa Escolares

<i>Tipo de Doc./Nº</i>	<i>Data</i>	<i>Assunto</i>
Projeto de Lei nº 29	28/03/1950	Concede uniformes aos estudantes do Grupo Escolar Antensina Santana
Projeto de Lei nº 72	09/06/1950	Diretora do Grupo Escolar Antensina Santana Solicita modificação de Lei sobre Caixas Escolares
Projeto de Lei nº 142	18/09/1953	Institui subvenções a Caixas Escolares
Projeto de Lei nº 108	06/08/1955	Criação de merenda nos Grupos Escolares.
Projeto de Lei nº 169	10/10/1957	Requer Auxílio para a Escola Paroquial Stoº

Antônio.

QUADRO VI – Solidariedade Social e Caixa Escolares		
<i>Tipo de Doc. Nº</i>	<i>Data</i>	<i>Assunto</i>
Projeto de Lei nº 29	28/03/1950	Concede uniformes aos estudantes do Grupo Escolar Antensina Santana
Projeto de Lei nº 72	09/06/1950	Diretora do Grupo Escolar Antensina Santana Solicita modificação de Lei sobre Caixas Escolares
Projeto de Lei nº 142	18/09/1953	Institui subvenções a Caixas Escolares
Projeto de Lei nº 108	06/08/1955	Criação de merenda nos Grupos Escolares.
Projeto de Lei nº 169	10/10/1957	Requer Auxílio para a Escola Paroquial Sto ^o Antônio

(EN: Centro de Documentação da Câmara Municipal de Anápolis)

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE *Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade* 26 a 28 de agosto de 2015

SEPE/CCSEH – Vol...., nº XX, agosto de 2015, páginas ..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há que se destacar que o trabalho ora apresentado esta em um processo de elaboração e, até o presente momento fizemos o levantamento da documentação que comprava a implementação da lei orgânica do ensino primário no município de Anápolis nas décadas de 1940 e 1950. O próximo passo da pesquisa é a análise dos projetos de leis e das atas da comissão de educação e cultura e assistência social, como o objetivo de compreender como foi o processo da implementação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sandra Elaine Aires de. Pesquisa e Análise Documental.

Anais do XVI Seminário de Atualização de Práticas docentes: competências docentes no século XXI e em outros também ... Anápolis: Centro Universitário de Anápolis, 2008.

CELLARD, André. “A análise documental”. In: POUPART, Jean. A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

O IMPACTO DA REPRESENTATIVIDADE E DO ASSOCIATIVISMO DOS GRANDES INDUSTRIAIS NA GERAÇÃO DE EMPREGO A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVOS FISCAIS EM GOIÁS

Nathalia Cordeiro Laurias⁶³

nlaurias@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao tratar da representatividade e do associativismo, faz-se necessário o resgate histórico que subsidiará as discussões deste artigo. O conceito de representação política pode ser identificado desde a Idade Média até chegar a atualidade, porém, um dos autores que mais contribuiu para reflexões teóricas e que será utilizado para dar sustentação teórica ao trabalho será Toqueville.

Ao analisar a “Democracia na América”, o autor enfatiza o papel das associações para a democracia, relacionando o progresso à necessidade de associação nos países democráticos. Neste sentido, ao longo deste artigo serão trabalhados conceitos deste autor, de modo a relacioná-lo a autores como Pizzorno (1975), Burke (1999), Pitkin (1967) e Manin (2012) que trazem contribuições de extrema relevância no campo da representação política.

⁶³ Docente do Instituto Federal de Goiás (IFG) e Coordenadora do Núcleo de Planejamento e Estatística do IFG. Doutoranda em Sociologia (UFG), mestre em Sociologia (UFG), graduada em Ciências Econômicas (UEG) e Ciências Sociais (UFG).

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Voltando o olhar para o objeto de estudo desta pesquisa, faz-se necessário refletir sobre o vínculo teórico entre o embasamento feito por estes autores e a relação com as políticas públicas de incentivos fiscais.

Em Goiás as políticas públicas de incentivos fiscais ganharam maior notoriedade a partir da década de 1980 com o FOMENTAR, criado durante o governo PMDB, contudo, a adesão ao programa foi pequena, em virtude da baixa publicidade do mesmo, beneficiando assim, um grupo restrito de empresários. Já no ano 2000 houve a substituição desta política pública pelo PRODUZIR, justificada pela necessidade de corrigir os equívocos do programa anterior e aumentar sua abrangência e atendimento.

Deve-se destacar que esta política pública preconizava em seus objetivos a geração de empregos para a população local e inclusive tinha como fator de desconto sobre o saldo devedor de ICMS a geração de empregos, quantidade de vagas destinadas a deficientes, pessoas com mais de 50 anos, oferta de cursos de capacitação e formação para funcionários; construção de creche para funcionários, entre outros fatores ligados ao trabalho que poderiam garantir descontos significativos no que tange ao ICMS.

Logo após a formulação e implantação da política pública do PRODUZIR houve a criação da Associação Pró-Desenvolvimento Industrial do Estado de Goiás (ADIAL-GO) que reúne os principais ícones do segmento industrial instaladas em Goiás e que usufruem de incentivos fiscais, que se associaram no intuito de defender seus interesses frente ao Governo do Estado.

Nota-se, a partir de então, inúmeras pressões da elite industrial de Goiás, por meio da figura da ADIAL, no sentido de pressionar o Estado, no que tange a adaptação da legislação do programa aos interesses desta elite.

No ano de 2013, diante da possibilidade de guerrab fiscal e da extinção das políticas públicas de incentivos fiscais a nível estadual e da possibilidade de reforma tributária, muitas foram as ações das Associações como formada pela elite industrial na defesa pela permanência destas políticas públicas.

A ADIAL promoveu palestras, seminários e até mesmo uma “marcha” para Brasília em defesa dos incentivos fiscais, além da utilização da mídia não só como instrumento de defesa destas políticas públicas, mas para criar, no imaginário coletivo, expectativas sobre quão boas são os incentivos fiscais e o quanto geram de trabalho, emprego e renda para a população local. Porém, a grande contradição existente reside no fato de que os processos produtivos industriais estão calcados na automação e mecanização dos processos produtivos e utilização cada vez maior do trabalho morto em detrimento do trabalho vivo.

Depois de tantas pressões o Governo do Estado e acabou implementando o chamado “Novo PRODUIR” com o intuito não só de prorrogar os incentivos fiscais até 2040 e garantir as benesses aos grandes empresários, assim como alterou o quadro de percentuais para desconto sobre o ICMS devido, de modo que, não mais privilegiou a geração de empregos como fizera a legislação do PRODUIR.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de analisar o quanto a representatividade e o associativismo da ADIAL foram capazes de pressionar o Estado, de modo que, a geração de trabalho para a população local deixou de ter papel fundamental para se tornar um mero coadjuvante. Ou seja, o Estado cedeu as pressões da elite industrial instalada em Goiás, e, além de prorrogar esta política pública até 2040 (minando assim, possibilidade destes perderem seus benefícios frente a uma possível reforma tributária) ao mesmo

passo que não se vinculou diretamente os percentuais de desconto à geração de empregos, privilegiando assim a adimplência com tributos diversos.

Objetiva-se com este trabalho, demonstrar as mais diversas formas de pressão exercidas pela ADIAL em se tratando da defesa pela permanência da vigência destas políticas públicas, e confrontá-las com as principais mudanças entre o PRODUIR e o Novo PRODUIR, estabelecendo assim uma análise comparativa.

METODOLOGIA

Os recursos metodológicos utilizados durante a construção deste artigo foram a pesquisa bibliográfica, além da análise da legislação destas duas políticas públicas de incentivos fiscais, objetos desta análise (PRODUIR X Novo PRODUIR), além da análise do discurso a partir de matérias jornalísticas veiculadas em grandes veículos de comunicação impressa do Estado.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados encontrados nesta pesquisa evidenciaram o poder associativo da elite industrial fixada em Goiás, uma vez que, demonstrou que as principais mudanças na legislação do PRODUIR e do Novo PRODUIR foram ao encontro das principais reivindicações do setor industrial. Além de que, o discurso da geração de emprego e renda para a população local foi apenas um recurso midiático para a fixação no imaginário dos indivíduos sobre a importância destas políticas, enquanto a nova legislação não

privilegiou a geração de empregos já que os empresários sabem o quanto seria difícil cumprir tais exigências frente a modernização da atividade industrial e utilização recorrente da robótica e da automação industrial.

CONCLUSÕES

Por meio desta pesquisa foi possível evidenciar o poder exercido pela ADIAL e impacto desse associativismo e desta representatividade na formulação e implementação de uma política pública. Nota-se que as reivindicações da elite industrial foram atendidas pelo Estado que não terá a contrapartida da geração de emprego para a população local, já que nem isso exige em sua “nova” legislação.

Através desta análise é perceptível que aqueles que mais foram afetados por estas alterações na legislação do programa, são os trabalhadores, já que as indústrias são desoneradas da obrigatoriedade de geração de trabalho, ao mesmo passo a mídia faz seu trabalho ao mesmo passo que a mídia faz seu trabalho e ainda convence o trabalhador do quanti estas políticas são importantes, só omitem o fato de que neste jogo, os maiores beneficiados continuam sendo as elites tanto industrial quanto política.

REFERÊNCIAS

ADIAL. Associação Pró Desenvolvimento Industrial. Disponível em: < www.adialbrasil.com.br/ >. Acesso em: 01 de jun de 2012.

ARBIX, Glauco. **Políticas do Desperdício e Assimetria entre Público e Privado na Indústria Automobilística**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 17, n. 48, pp. 109-129. 2002.

DAHL, Robert. **Análise Política Moderna**. Brasília: UNB, 1988.

GOIÁS. **Lei nº 9.489 de 19 de Julho de 1984**. Cria o Fundo de Fomento à Industrialização (FOMENTAR).

GOIÁS. **Lei nº. 13.591 de 18 de Janeiro de 2000**. Cria o Programa de Desenvolvimento Industrial de Goiás (PRODUZIR).

GOIÁS. **Lei nº. 18.307 de 30 de Dezembro de 2013**. Cria o Novo Programa de Desenvolvimento Industrial de Goiás (Novo PRODUZIR).

IMB. **Instituto Mauro Borges**. Disponível em: <
www.imb.go.gov.br>. Acesso em: 01 jan 2014.

LAURIAS, Nathalia Cordeiro. **Avaliação de Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Renda: O caso dos programas de incentivos fiscais em Goiás (1984-2006)**. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás. 2011. (Dissertação de Mestrado).

MILLS, C. W. **A elite do poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

MOSCA, Gaetano. **La clase política**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

PARETO, Vilfredo. **Tratado de sociologia geral**. In: J. A. Rodrigues (org.), Vilfredo Pareto: sociologia, São Paulo, Ática, vol. 43 (col. Grandes Cientistas Sociais). 1984. .

ROSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América: Livro I – Leis e costumes**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RESUMO

O ÍNDICE DE CUSTO DA CESTA BÁSICA EM ANÁPOLIS, NO PERÍODO DE FEVEREIRO Á JUNHO DE 2015

Laene Bueno Santos⁶⁴

Joana D'arcBardella Castro⁶⁵

De acordo com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2009), a cesta básica nacional é suficiente para o sustento de uma família de dois adultos e duas crianças durante o período de um mês, sendo formada por 13 produtos alimentícios principais e suas respectivas quantidades de acordo com cada região. Sendo Anápolis representada pela região 1 (Estados de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Goiás e Distrito Federal). Entretanto não há uma definição “padrão” da composição da cesta básica, mas será utilizada por esse projeto a cesta básica definida pelo DIEESE (2009).

As variações de preços representam uma modificação no poder de compra do consumidor que é influenciado pela inflação ou deflação. Contudo há duas principais correntes mais utilizadas, a inflação por excesso de demanda agregada em relação a produção disponíveis de bens e serviços, ou permanecendo a demanda inalterada à um aumento de custos de insumos importados que eleva o preço final do produto produzido (LUQUE;VASCONCELOS, 2004). Ambas as hipóteses podem alterar os preços dos 13 alimentos que compõem a cesta básica nacional.

⁶⁴ Acadêmica de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Goiás. Anápolis - Goiás. *E-mail: laenebueno@gmail.com*

⁶⁵ Doutora em Economia pela UnB. Professora da Universidade Estadual de Goiás. Anápolis – Goiás.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade. 26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Portanto a inflação eleva os preços dos bens e serviços, com isso altera o consumo. Há diferentes desenhos de consumo. O consumo como o ato de consumir, gastar ou usar mercadorias e serviços com a finalidade de satisfazer as necessidades e desejos humanos buscando uma identidade (BARBOSA, 2004), já consumismo é a aquisição desmedida de produtos (ASHLEY, 2005), levado muitas das vezes pela facilidade de crédito. Na contra mão, vem o consumeirismo que tem como objetivo a conscientização dos males do consumo alienado (GIGLIO, 2002).

Com os dados de índice da cesta básica de Anápolis, divulgado pelo NEPE, e o índice da cesta básica de Goiânia divulgado pelo DIEESE, foi realizado uma comparação das variações dos índices da cesta básica entre Goiânia e Anápolis, no período de fevereiro a junho de 2015.

Tabela 2 - Variação do preço da cesta básica de Anápolis e Goiânia, de fev. á jun.2015.

	Fev/Mar	Mar/Abr	Abr/Mai	Mai/Jun
Goiânia	-0,66%	1,3%	5,9%	-5,01%
Anápolis	0,06%	-5,23%	0,25%	0,36%

Fonte: dados da pesquisa. Dados do DIEESE.

Comparando as variações ocorridas, é apurada a maior diferença de março para abril, um aumento de (1,3%) na Cesta Básica de Goiânia e (-5,23%) nos preços de Anápolis. A menor variação ocorreu de fevereiro para março sendo para Goiânia (-0,66%) e para Anápolis (0,06%) (tabela 2).

Portanto, as variações ocorridas no preço da Cesta Básica de Anápolis em comparação a capital Goiânia são muito menores de - 0,14%, o que demonstra que há outras variáveis determinantes que influenciam o índice, que podem ser explicadas pela concorrência mercadológica, facilitada no escoamento das mercadorias, proximidade entre duas capitais uma estadual e outra federal, poder aquisitivo da população. Esses motivos não são tratados nesse estudo, mas que podem ser acrescentadas a outros estudos futuros sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Anápolis. Cesta Básica. Preço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASHLEY, Patrícia Almeida *et al.* **Ética e responsabilidade social nos negócios**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

BARBOSA. Livia. **Sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

DIEESE. **Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos**. São Paulo. Metodologia da Cesta Básica Nacional: Versão Preliminar. 2009. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/metodologia/metodologiaCestaBasica.pdf>> acesso em: 13 de julho de 2015.

GIGLIO, Ernesto. **O comportamento do consumidor e a gerência de marketing**. São Paulo: Pioneira, 1996.

LUQUE, Carlos Antonio Teoria, (2004), Macroeconômica: evolução e Situação atual *et al.*; **Manual da Economia** / Amauri Patrick Gremaud. *et al.*; Organizadores Diva Benevides Pinho, Marco Antonio Sandoval de Vasconcelos. – 5ª Ed. – São Paulo: Saraiva, 2004.

NEPE. **Núcleo de Pesquisa Econômicas.** UEG – UNUCSEH Anápolis.
<http://www.nepe.unucseh.ueg.br/conteudo/2878_boletim>
acesso em: 15 de julho de 2015.

O MÉTODO DE VALORAÇÃO CONTINGENTE NO BRASIL: um estudo avaliativo de trabalhos empíricos

Joana D'arc Bardella Castro

Docente do Curso de Ciências Econômicas, da Universidade Estadual de Goiás Instituição, Anápolis (GO)

RESUMO: O Método de valoração contingente busca por meio de *surveys* revelar as preferências dos indivíduos por bens ou serviços ambientais não comerciais. Este trabalho tem como objetivo avaliar artigos de autores brasileiros que valoraram ativos ambientais no Brasil usando o método de valoração contingente para compreender como está sendo usado o método, quais suas adaptações e dificuldades de aplicação. A pesquisa é bibliográfica, quantitativa descritiva. A proposta desse trabalho é pioneira no Brasil mas não é nos EUA e Europa onde já foi realizado por Mitchell e Carson. O MVC ainda não está sendo aplicado no Brasil conforme todas as diretrizes sugeridas pelo Painel NOAA. Entre os fatores que mais afetam a aplicação do método estão: vencer todos os vieses, e a descrição do cenário. No final de duas décadas de estudo, ainda sabemos pouco, avaliamos pouco e não adquirimos tradição suficiente para valorar produtos de não mercado com a eficiência desejada.

PALAVRAS-CHAVES: Valoração ambiental. Valoração Contingente. DAP.

1.INTRODUÇÃO

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

A valoração ambiental, que é um conjunto de técnicas para atribuir valor a um bem ou serviço que ainda não possuem mercado, vem ganhando espaço na preocupação dos pesquisadores no intuito de apresentar um número que realmente represente um valor que corresponda à importância que o ativo ou o serviço representa para a comunidade em que estejam inseridos.

Nesse momento o Método de Valoração Contingente - MVC se tornou uma ferramenta empregada para dar voz representativa as pessoas que desejam expressar suas preferências e pagar por elas. Entre esses bens está seu bem maior, o espaço.

A facilidade do MVC está em ajustar o que todas as pessoas pensam e produz um valor que as represente, mesmo quando os indivíduos acreditam não ter responsabilidade sobre o que usam e o modo com que usam (o protesto). O MVC instiga o imaginário dos indivíduos, que ao serem abordados tem um tempo, mesmos que frações de segundos, para pensar sobre o cenário, o problema existente, e instiga o pensamento para dar valor aquilo que achavam não ter, e ao se defrontar com tal responsabilidade passa a contribuir com um olhar diferenciado para o alvo que se quer atingir. É o primeiro passo para a preservação, deixa de ter o instinto e passa para a sensação. O homem então evolui, pensa, e vê o meio ambiente como parte de si mesmo. Só se dá valor naquilo que se acredita.

A principal ancora desse trabalho é entender como se tem elaborado a pergunta da disposição a pagar -DAP e o que ela revela, qual a representatividade de sua agregação para o ativo ambiental. Esse método foi escolhido porque dentre os muitos existente é o mais democrático, ele consegue registrar a opinião de todas as

peessoas envolvidas ao assunto independente da raça, posição social, nível de instrução e gênero.

1.1. As vantagens do MVC

A valoração contingente tornou-se um das mais difundidas técnicas de valoração de recursos não transacionados em mercado. Sua proeminência se deve à sua flexibilidade e capacidade de estimar o valor econômico total (VET), incluindo valor de uso passivo. O valor de uso passivo é um componente importante, se não o principal, de recursos ambientais. O MVC é o único capaz de captar essa proporção do valor, já que o valor de uso passivo não deixa uma trilha comportamental que possa ser rastreada por técnicas de preferência revelada. Kling, Phaneuf e Zhao (2012) fornecem uma equilibrada interpretação da utilidade do MVC principalmente quando discorre sobre o incentivo a compatibilidade e consequencialidade das respostas. O método tem sido muito utilizado pela simplicidade (relativa) e baixa dificuldade de aplicação.

O output final do MVC é uma estimativa do valor econômico total do recurso ambiental estudado, obtido a partir da disposição a pagar - DAP individual média estimada com base em uma amostra representativa. O significado mais profundo da DAP agregada está ligado à valoração atribuída pela sociedade ao recurso ambiental. Portanto, a aplicação cuidadosa do MVC tem o potencial de melhorar o resultado de uma avaliação econômica, já que possibilita a inclusão de custos e benefícios que, de outra forma, ficariam de fora da análise.

Até 2011 mais de 7.500 trabalhos acadêmicos e estudos sobre Avaliação Contingente já foram publicados e mais de 25 livros

principalmente no EUA e Europa (CARSON, 2011). Assim é um método que pode fornecer estimativas de valores plausíveis, bem como informações sobre a extensão do mercado e opinião pública e, portanto, pode ser (mas não o único) instrumento à disposição dos tomadores de decisão política. Carson (2012) foi otimista afirmado sobre o progresso feito pelos pesquisadores nos últimos vinte anos apresentando o MVC como uma ferramenta útil a avaliação. O próprio Hausman (2012) (seu principal oponente) reconhece que existe uma leitura seletiva de mudanças positivas do método Haab (2013).

1.2. As limitações do MVC

Os problemas do MVC estão relacionados à sua credibilidade (os respondentes estão respondendo à pergunta certa?), confiabilidade (tamanho e direção do viés presente), e precisão (variabilidade das respostas).

O MVC é, por definição, impossível de ser validado externamente. Como tem por base mercados hipotéticos, nunca haverá dados de transações reais que confirmem ou rejeitem as estimativas encontradas. Se a pesquisa for dirigida poderá gerar resultados duvidosos (ROSA; GAMA; DIAS, 2012). A impossibilidade de validação externa faz das estimativas de MVC um "tiro no escuro", pois não há aprendizado com os erros de estimativa para o aprimoramento do método.

A operacionalização de um estudo que utilize o MVC pode se tornar muito oneroso se o pesquisador for criterioso e se achar necessário um teste de validade em pesquisas consequentes. O teste de validade elimina o viés hipotético, isso foi comprovado por Vossler e Evans (2009), Herriges et al. (2010), Vossler e Poe (2011), Vossler,

Doyon e Rondeau (2012). Uma das principais falhas do MVC é a inconsistência de seus resultados com a teoria econômica, como ilustrado pelo *embedding effect*.

Há inconsistência de alguns estudos de MVC com o pressuposto de não saciedade local. A compatibilidade com a escolha racional é uma condição necessária para estudarmos a escolha, ou então os valores serão simplesmente arbitrários.

As respostas a estudos de MVC são mais relacionadas a atitudes em relação ao meio ambiente, e ao *warm glow* de estar contribuindo para uma causa justa. Logo, a DAP expressada não é uma expressão de verdadeiras preferências econômicas.

É muito difícil para os respondentes realizar o exercício mental de ligar o bem à utilidade, e, deste modo o seu lançamento de DAP é um lançamento aquém ou além da realidade. Nesse caso, a consulta à opinião de especialistas é preferível. Dimamond e Hausman (1994) concluem que os estudos Valoração Contingente- VC não medem as preferências que eles se propõem a medir, e, portanto “deveria ser abandonada” acreditam que são pesquisas de opinião, e não têm muito a contribuir para a formulação de política pública bem informada.

Hausman (2012) afirma existir três problemas de longa data o viés hipotético que leva a valoração contingente a superestimar o valor (uma justificativa aceitável se encontram em CARSON, 2012); a grande diferença entre a vontade de pagar e a vontade de aceitar (uma justificativa plausível se encontra em KLING, PHANEUF E ZHAO, 2012); o problema de escopo muito abrangente (AMIRAN E HAGEN, 2010 mostram que a substituição limitada entre mercado e bens ambientais pode resultar em um comportamento racional deixar de apresentar sensibilidade ao escopo). Hausman também alerta para pouca informação, dado o tempo limitado para cada

pessoa inquerida, assim como pesquisa de opinião em geral ela atende a alguns requisitos, o que ele mais contesta é usar a VC em formação de políticas públicas e processos judiciais.

Uma pergunta hipotética reflete uma resposta hipotética. Problema observado principalmente para quem não tem experiência de mercado. Quando a disposição é a pagar os resultados tendem a ser muito baixo (com base as suas preferencias e receita orçamentária) quando a disposição é aceitar pagamento a resposta tende a ser alta e isso é muito tendencioso.

Existe ainda substancial incerteza quanto à forma e como os pesquisadores devem executar e interpretar testes de validade utilizando paradigmas comportamentais alternativos. Se as mesmas anomalias comportamentais, aparecem tanto declarado quanto no comportamento real, se um levantamento válido imitar escolhas reais ou procurar para suscitar "verdadeiros " Preferências - neoclássicos ou não – precisa-se ainda muito estudo para analisar o bem-estar dos indivíduos, Kling; Phaneuf e Zhao (2012)

Assim, o primeiro impacto da DAP se dá pelas características dos participantes, se eles estão diretamente relacionados ao problema ou não, sua restrição orçamentária, suas preferencias, se as pessoas querem ser agradáveis (altruístas) ou não, mudanças de humor e opinião ao longo do tempo, tradição em responder questionários e outras mais, Johnston (2006). O segundo, está relacionado diretamente à pergunta (escopo), se o bem avaliado é único ou está incorporado a um mais abrangente, se a questão está sendo bem entendida pelo entrevistado, certificar se o entrevistado distingue prejuízos fixos de temporários.

2. MÉTODO DA PESQUISA

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Essa é uma pesquisa bibliografia, quantitativa, descritiva. A seleção dos artigos se deram no portal Capes, SciELO e Google Acadêmico. As palavras de busca foram valoração contingente e valoração econômica. Os artigos selecionados são 9 teóricos e 52 empíricos num total de 61 trabalhos. Nesse artigo serão avaliados somente os empíricos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram encontrados artigos datados do ano de 1997 de Young e Fausto que discutiram a racionalidade econômica das decisões de desmatamento na fronteira agrícola amazônica a partir de estudos empíricos de valoração. Em 2004, 2008, 2009 e 2012 foram os anos que mais se observou artigos com o uso de MVC num total de 11,5% seguidos do anos de 2006 e 2011 com 9,6%. A quantidade de artigos publicados é pequena em relação aos EUA e Europa, porém tal fato pode ter ocorrido porque o uso das palavras-chave não seguem uma norma rígidas entre pesquisadores o que poderia ter dificultados sua localização.

Os objetos de valoração são muitos os mais citados foram os parques ambientais 32,7%, cidades históricas 15,4%, recursos hídricos 13,5%, florestas 7,7%, APAS 3,8% e os demais com 2% permeiam desde festas típicas, cavernas, quintais rurais jardim zoológico a oficina mecânica, isso demonstra a criatividade dos pesquisadores brasileiros no uso do métodos.

As instituições de ensino são as que mais contribuem com as pesquisas e se destacam com o uso do MVC são UnB 19,2%, UFMT 11,5%, UCB 5,8%, UFPI, UFAC, UFV UFVJM com 3,8%. Pesquisas orientadas pelas instituições de ensino geralmente se localizam num raio de ação pequeno em torno da cidade onde se localizam. Num

país com grande extensão territorial como o Brasil somente 2% das pesquisas serem feitas por órgão governamentais é preocupante, pois muitas ações judiciais por motivos de danos ambientais deveriam estar sendo estimuladas para que houvessem cobranças mais pontuais e efetivas, também não foram encontradas iniciativas de atividades privadas no auxílio a pesquisas com o uso do MVC.

Quanto ao modelo utilizado para valoração o Logit (21,2%), Regressão linear simples 9,6%, Log -lin (5,8%), regressão múltipla (3,8%) os demais com 2% foram tobit, probit, semilog. Apresentou somente os dados com uso da estatística descritiva 46,2%. Esse alto valor para apresentação de resultados se deu pela variedade de pesquisadores em diversas áreas do conhecimento, que pela sua diversidade de conhecimentos não se aprofundaram nos estudos econométricos tão necessário para o uso correto da técnica de valoração contingente.

O cronograma apresentado aos entrevistados para o pagamento da DAP mais usual foi o mensal (46,2%) seguido pelo anual (19,2%). Porém o que mais chamou a atenção foi que 34,6% das pesquisas não apresentaram nenhuma opção de pagamento aos entrevistados, isso significa que as diretrizes do painel NOAA está sendo negligenciados pelos pesquisadores. E as informações passadas aos entrevistados em forma de cenário hipotético poderá induzir a uma DAP não verdadeira incorrendo no viés de informação.

Nos artigos analisados sobre a DAP individual observou-se que 23% dos respondentes estão dispostos a pagar até US\$ 3,34⁶⁶, 11,5% até US\$4,09, 46,2% até US\$ 9,10, e 5,8% acima de US\$ 22,73. As pesquisas que não informam a DAP individual são 13,5%. Valores

⁶⁶ Valor do dólar 3,15 segundo BACEm,2015.

esses que podem ou não representar a verdadeira DAP dos entrevistados por que as pesquisas apresentam vieses como: 61% o de protesto, 15% de informação, 11% instrumento de pagamento e 13% outros vieses.

Os objetivos de valoração foram concentrados em dois tipos, preservação (60%) e mensurar valores para cobranças de taxas (13%). Os outros 27% se diversificaram em implantar novos parques, manutenção e recuperação de ativos ambientais e cálculo de danos ao meio ambiente e ao homem.

4. COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS

No Brasil, quando se fala em valoração, tudo é novo. As avaliações ambientais, ora produzindo valores reducionistas, ora extrapolados, não obedecendo a uma inferência adequada, procuram sempre um meio termo, e essa busca leva ao confronto de métodos de valoração. Mas quando o debate está direcionado às perdas irreversíveis das potencialidades do ambiente é difícil ignorar todos os problemas enfrentados.

O MVC ainda não está sendo aplicado no Brasil conforme todas as diretrizes sugeridas pelo Painel NOAA. Entre os fatores que mais afetam a aplicação do método estão: vencer todos os vieses, e a descrição do cenário. No final de duas décadas de estudo, ainda sabemos pouco, avaliamos pouco e não adquirimos tradição suficiente para valorar produtos de não mercado com a eficiência desejada.

Os pesquisadores avançaram muito, mas a restrição do conhecimento aos interiores dos muros acadêmicos tem dificultado a cooptação de um valor real para o meio ambiente no processo VC. A sociedade deveria ser mais envolvida, expressando seu juízo de

valor segundo suas preferências e utilidade. Porém isso só pode ocorrer se for bem informada da grandiosidade do ativo a ser valorado. Muitas vezes é convidada a fazê-lo, mas o entendimento sobre o bem ou serviço que valora é reduzido, porque outros bens e serviços estão também em jogo.

Com raras exceções, as perguntas sobre a DAP feitas nos trabalhos de pesquisa no Brasil têm alcançado seus objetivos, porém o conhecimento para se responder é que ainda embaraça o momento da valoração.

5. REFERÊNCIAS

AMIRAN, E. Y.; HAGEN, D.A. 2010. The Scope Trials: Variation in Sensitivity to Scope and WTP with Directionally Bounded Utility Functions. *Journal of Environmental Economics and Management*. v.59 ,n.3, p. 293 –301, 2010.

CAMPFORA, A.L.; MAY, P.H. *A valoração ambiental como ferramenta de gestão em unidades de conservação: há convergência de valores para o bioma?*. Megadiversidade. v. 2 n. 1-2 dez. 2006.

CARSON, R. T. Contingent Valuation: A Practical Alternative when prices aren't available. *Journal of Economic Perspectives*. v. 26, n. 4, p. 27 -42, 2012.

CARSON, R.T. ; J. LOUVIERE A common nomenclature for stated preference elicitation approaches, *Environmental and Resource Economics*, v.49, n. 4, p.539-559, 2011.

DIAMOND, P. A.; HAUSMAN, J.A. Contingent Valuation: Is Some Number. *Journal of Economic Perspectives* v. 8 n.4 . p. 45 – 64,1994.

GIL,A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

HAAB, T.C. et al. From Hopeless to curious? Thoughts on Hausman's Dubious to Hopeless critique of Contingent Valuation. Department of Economics Appalachian State University. N.113. march, 2013.

HAUSMAN, J. Contingent Valuation: From dubious to hopeless. *Journal of Economic Perspectives*. v. 26, n. 4 p. 43 – 56, 2012.

HERRIGES, J. et al., What are the consequences of consequentiality?, *Journal of Environmental Economics & Management*. n.59. p. 67-81, 2010.

JONHSTON, R. J. Is Hypothetical Bias Universal? Validating Contingent Valuation Responses Using a Binding Public Referendum. *Journal of Environmental Economics and Management* .v.52, n.1, p. 469 – 81, 2006.

KLING ,C. L.; PHANEUF, D. J.; ZHAO ,J., From Exxon to BP: Has Some Number Become Better than No Number? *Journal of Economic Perspectives*.v. 26, n. 4, p. 3–26, 2012.

MAY, P. H.; VEIGA NETO, F. C.; POZO, O. V. C. *Valoração econômica da biodiversidade: estudos de caso no Brasil*. [Brasília]: Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Biodiversidade e Florestas, fev., 2000.

MITCHELL, R.C. ; CARSON, R.T. *Using Surveys to Value Public Goods: The Contingent Valuation Method*, Baltimore: Resources for the Future. 1989.

ROSA, T.;GAMA,C.;DIA, L. Método de valoração econômica ambiental e sua aplicação no Parque Municipal das Mangabeiras. Trabalho de conclusão de curso de aperfeiçoamento em Engenharia Ambiental Integrada do IETEC. Belo Horizonte, 2012.

YOUNG, C.E.F.; FAUSTO, J.R.B. *Valoração de Recursos Naturais como Instrumento de Análise da Expansão da Fronteira Agrícola na Amazônia*. Texto para discussão 490. Brasília e Rio de Janeiro, IPEA.1997.

VOSSLER, C. A.; DOYON,M. RONDEAU,D. Truth in consequentiality: Theory and field evidence on discrete choice experiments, *American Economics Journal: Microeconomics* v.4, n.4, p.145-171, 2012.

VOSSLER, C.; POE,G. *Consequentiality and contingent values: An emerging paradigm*, in: *The International Handbook on Non-Market Environmental Valuation*, ed. Jeff Bennett. Northhampton, MA: Edward Elgar, 2011.

VOSSLER, C.; EVANS, M. Bridging the gap between the field and the lab: Environmental goods, policy maker input, and consequentiality. *Journal of Environmental Economics and Management* . n.58. p.338-345, 2009.

O MUSEU NO ENSINO DE HISTÓRIA

Isuara Soares¹, Fernanda Oliveira², Deborah Bastos³

1- Graduanda em História (PIBID), Universidade Estadual de Goiás,
isamorenahflor2012@hotmail.com;

2- Graduanda em História (PIBID), Universidade Estadual de Goiás,
fernanda_olyveiralmeida@hotmail.com;

3- Graduanda em História (PIBID), Universidade Estadual de Goiás,
deboraahbastos@gmail.com;

Maria de Fátima de Oliveira,

Docente de História, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis(GO)
proffatima@hotmail.com

PIBID

INTRODUÇÃO: O ato de colecionar objetos está presente entre os homens desde os mais remotos tempos. Estes, expostos em museus, têm a função de representar parte do passado e podem ser utilizados como poderosa ferramenta no ensino de História. Diante do desinteresse dos alunos pelas aulas, a presente proposta teve como objetivo associar o ensino da História local a uma visita ao Museu Municipal de Anápolis, como estratégia de ensino que despertasse neles certa consciência histórica e maior interesse pela disciplina História.

MATERIAL E MÉTODO: O Museu é considerado por RIBEIRO(2013) um recurso metodológico de grande importância para a construção

do conhecimento histórico. Sendo assim, o presente trabalho foi desenvolvido com os alunos do 6º Ano do Colégio Estadual Antensina Santana. Para que o projeto alcançasse bons resultados, realizou-se inicialmente uma aula expositiva para uma melhor compreensão da função de uma instituição patrimonial, como também leituras teóricas sobre museu, ensino de história e sobre os conceitos de patrimônio e memória e em seguida procedeu-se à visita ao Museu Municipal de Anápolis. Após esta etapa do projeto foi feita uma exposição com fotos da visita, seguido de um debate sobre a importância dos museus, do conhecimento da história local e da preservação patrimonial.

RESULTADOS: A associação entre a prática do ensino e a visita ao museu fez com que os alunos desconstruíssem as visões equivocadas que tinham acerca dos museus e os vissem como instituições direcionadas não apenas para o lazer, mas também como locais destinados à prática educativa e aquisição de conhecimento. Portanto, podemos afirmar que a experiência foi positiva, pois os alunos demonstraram maior interesse pelo conhecimento da História, participando ativamente de todas as fases do projeto.

CONCLUSÃO: As práticas escolares de visitas a museus representam um acréscimo significativo na formação do educando, pois, à medida em que o aluno entra em contato com o acervo museológico começa a perceber as transformações que ocorrem ao longo do tempo, passando a questionar e refletir sobre este. Desse modo, aumenta seu interesse pela aprendizagem, à qual incide na produção de um conhecimento experiencial e significativo sobre os conteúdos a serem mobilizados no ensino de História. Diante disso, percebe-se que os museus, não só contribuem para a formação dos

alunos de História, mas também eleva a qualidade de ensino, afinal, este é um local onde a História é estudada, construída, desconstruída e reconstruída.

REFERÊNCIAS:

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. *Espaços da História: ensino e museus*. In: **Ensino de história**. ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. São Paulo: CENGAGE LEARNING, 2013 – Coleção idéias em ação.

SILVA, Patrícia Rodrigues da. *O Museu no Ensino de História: buscando novas possibilidades*. In: **Caderno de Pesquisa - Cdhis**. Uberlândia, V.23, n.2, Jul./Dez. 2010.





**O TRABALHO DE CAMPO NO ESTUDO DE PROBLEMAS AMBIENTAIS
URBANOS NA MICROBACIA DO CÓRREGO DOS CESÁRIOS EM
ANÁPOLIS: GO**

Ana Clara de Oliveira Sousa⁸,

Andreia Oliveira Martins⁹,

Ícaro Felipe Soares Rodrigues⁴,

Loçandra Borges de Moraes¹,

Maria Suzana Dantas²,

Priscilla Regia de Castro Pereira³,

Rávila Ruscalte Machado Moreira⁷,

Rogério de Oliveira Silva⁵,

Selma Marcia Ferreira Lemes⁶,

Taynara Martins dos Santos¹¹

Yuri Guedes Mendes,¹⁰

¹ Professora do Curso de Geografia do Câmpus Anápolis de Ciências Sócio-Econômicas (CCSEH), da Universidade Estadual de Goiás, Coordenadora do Subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) do referido Câmpus, Anápolis (GO), locandrab@yahoo.com.br,

- ²Graduanda em Geografia, bolsista do PIBID, Universidade Estadual de Goiás – CCSEH, Anápolis (GO) suzannadanntas@hotmail.com
- ³ Professora do Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, Supervisora do Subprojeto PIBID de Geografia do Câmpus CSEH, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO), prireg_8@hotmail.com
- ⁴ Graduando em Geografia, bolsista do PIBID, Universidade Estadual de Goiás – CCSEH, Anápolis (GO) icarofelipe@hotmail.com
- ⁵Graduando em Geografia, bolsista do PIBID, Universidade Estadual de Goiás – CCSEH, Anápolis (GO).rogeiro3108@hotmail.com
- ⁶Professora do Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, Supervisora do Subprojeto PIBID de Geografia do Câmpus CSEH, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO), selmamargeog18@hotmail.com
- ⁷Graduanda em Geografia, bolsista do PIBID, Universidade Estadual de Goiás – CCSEH, Anápolis (GO), ravilaruscalles@hotmail.com
- ⁸ Graduanda em Geografia, bolsista do PIBID, Universidade Estadual de Goiás – CCSEH, Anápolis (GO), anaclaraoliveirasouza@gmail.com
- ⁹ Graduanda em Geografia, bolsista do PIBID, Universidade Estadual de Goiás – CCSEH, Anápolis (GO), andreaoliveiramartins@hotmail.com
- ¹⁰Graduando em Geografia, bolsista do PIBID, Universidade Estadual de Goiás – CCSEH, Anápolis (GO), Yuriguedes88@hotmail.com
- ¹¹ Graduanda em Geografia, bolsista do PIBID, Universidade Estadual de Goiás – CCSEH, Anápolis (GO), taynara1901@hotmail.com

PALAVRAS - CHAVE: Trabalho de campo. Problemas ambientais. Micro bacia do Córrego dos Cesários. PIBID Geografia

RESUMO:

A Geografia na escola geralmente é caracterizada por conteúdos massificados (presentes nos manuais didáticos) que frequentemente não se articulam com outros conteúdos escolares e, principalmente, com o contexto local (do estado, do município, do bairro e dos arredores da escola). Considerando que o contato com a realidade poderá dar ao aluno uma nova dimensão dos assuntos tratados em sala de aula e que o trabalho de campo pode cumprir esse papel de correlacionar a teoria à prática foi proposta, no contexto do Subprojeto PIBID de Geografia da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas (CSEH), a realização de um trabalho de campo desenvolvido em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo geral dessa atividade foi abordar os problemas ambientais urbanos com base na microbacia hidrográfica do Córrego dos Cesários, especificamente no trecho localizado nas proximidades da escola parceira do referido Ssubprojeto, o Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, em Anápolis- GO. Os objetivos específicos foram: consolidar conhecimentos sobre os aspectos locais e físicos naturais de Geografia no contexto da citada micro bacia, compreender o processo de ocupação e organização do espaço e os impactos decorrentes, desenvolver o espírito crítico e investigador dos alunos; adquirir técnicas de coleta e organização de diferentes tipos de informações; desenvolver técnicas de expressão

gráfica; cooperar na realização de trabalhos em equipe e interessar-se pela preservação do patrimônio ambiental. Antes de sua efetivação, entretanto, foram realizadas uma série de atividades preparatórias, dentre elas: o reconhecimento do espaço a ser visitado e investigado, o estudo de textos teóricos e de trabalhos de pesquisa já existentes sobre a microbacia, a preparação de aulas, de textos didáticos, de roteiro de estudos e a elaboração da maquete da microbacia. Ao final das atividades os alunos avaliaram o trabalho realizado pelo PIBID.

INTRODUÇÃO

A Geografia na escola geralmente é caracterizada por conteúdos massificados (presentes nos manuais didáticos) que frequentemente não se articulam com outros conteúdos escolares e, principalmente, com o contexto local (do estado, do município, do bairro e dos arredores da escola).

Considerando que o contato com a realidade poderá dar ao aluno uma nova dimensão dos assuntos tratados em sala de aula e que o trabalho de campo pode cumprir esse papel de correlacionar a teoria à prática foi proposto, no contexto do Subprojeto PIBID de Geografia da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas (CSEH), a realização de trabalhos de campo com a participação de quatro turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.

Pode-se afirmar em defesa da importância dos trabalhos de campo, o fato de que esse tipo de atividade desenvolver a capacidade de observação, de análise e de crítica da realidade no lugar de sua manifestação. Trata-se também de uma das possibilidades para que a teoria e a prática sejam articuladoras da reflexão necessária à

construção/reconstrução de (novos) saberes sobre a realidade geográfica.

Para Delgado de Carvalho (194, p. 98 apud Silva s/d) o trabalho de campo colabora que “o contacto com a realidade determina, por si só, o início de todo processo de aprendizagem”. A realização do trabalho de campo representa, portanto, um momento do processo de produção do conhecimento que não pode prescindir da teoria, sob pena de tornar-se vazio de conteúdo, incapaz de contribuir para revelar a essência dos fenômenos geográficos Callai (2001).

Estar em contato com a realidade, e por ela observá-la segundo as suas diferentes lógicas, permite compreendê-la em sua plenitude, além de desenvolver o aprimoramento das técnicas de pesquisa. Suertegaray (2009, p. 3) define a pesquisa de campo como “um ato de observação da realidade do outro, interpretada pela lente do sujeito com o outro sujeito. Esta interpretação resulta de seu engajamento no próprio objeto de investigação”.

Neste sentido, o trabalho de campo não pode ser mero exercício de observação da paisagem, mas parte desta para compreender a dinâmica do espaço geográfico, num processo mediado pelos conceitos geográficos.

O objetivo dessa atividade foi abordar os problemas ambientais urbanos com base na Microbacia hidrográfica do Córrego dos Cesários, especificamente no trecho localizado nas proximidades da escola parceira do referido Subprojeto, o Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, em Anápolis- GO. Os objetivos específicos foram: consolidar conhecimentos sobre os aspectos locais e físicos naturais de Geografia no contexto da citada microbacia, compreender o processo de ocupação e organização do espaço e os impactos decorrentes, desenvolver o espírito crítico e

investigador dos alunos; adquirir técnicas de coleta e organização de diferentes tipos de informações; desenvolver técnicas de expressão gráfica; cooperar na realização de trabalhos em equipe e interessar-se pela preservação do patrimônio ambiental.

MATERIAL E MÉTODO

Segundo Rodrigues & Otaviano (2001), o trabalho de campo não segue uma ordem aleatória, pelo contrário, é preciso planejá-lo. Nesse processo de planejamento três etapas são fundamentais: a preparação, a realização e os resultados/avaliação.

a) A preparação

A preparação se caracteriza pela definição de objetivos, pela escolha do local, a definição do calendário, o levantamento dos recursos materiais necessários, o estabelecimento de parcerias com outros profissionais e a motivação dos alunos. Esta fase está explicitada nos itens a seguir.

Preparação em laboratório

Antes da efetivação do trabalho de campo foram realizadas uma série de atividades preparatórias, dentre elas: o reconhecimento do espaço a ser visitado e investigado (Figura 1), o estudo de textos teóricos e de trabalhos de pesquisa já existentes sobre a microbacia, a preparação de aulas, de textos didáticos, de roteiro de estudos, do roteiro de um vídeo documentário e a elaboração da maquete da

microbacia, além de se realizar um trabalho de campo preliminar objetivando melhor preparar as atividades.

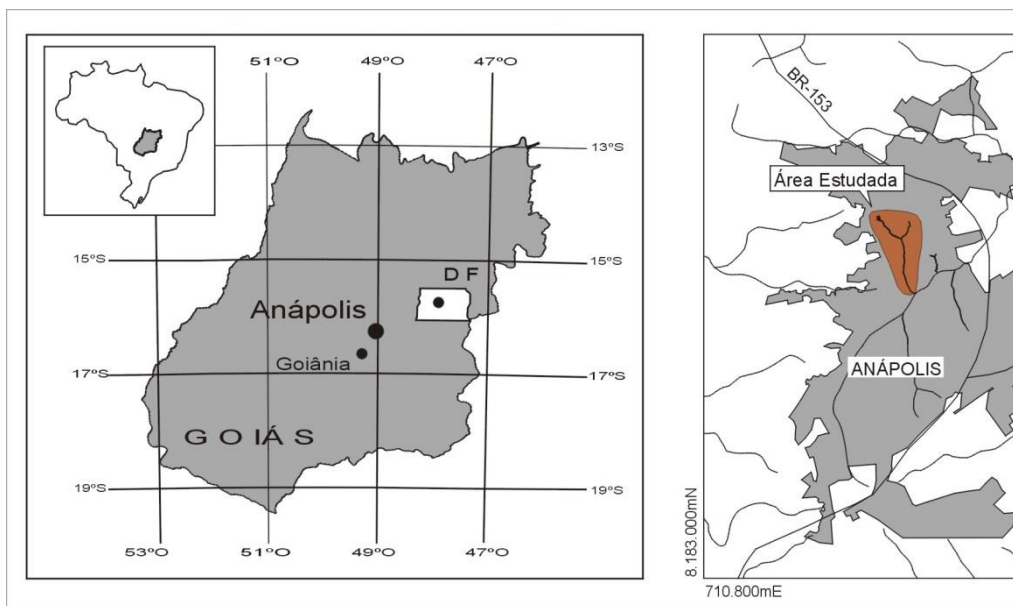


Figura 1 – Localização da área de estudo

Fonte: Oliveira,

Preparação na escola

Objetivando informar e motivar os alunos para o trabalho de campo, foram realizadas das três aulas com as seguintes temáticas: aula 1 – As relações entre o global e o local no contexto da Microbacia do Córrego Cesários: as transformações no mundo e os reflexos na organização do espaço geográfico local; aula 2 – Bacias Hidrográficas do Brasil, de Goiás e Anápolis (GO): a importância da bacia nos estudos ambientais; aula 3 – Processo de ocupação e

problemas ambientais na Microbacia do Córrego Cesários em Anápolis (GO).

Ao final da última aula, foi explicado passo-a-passo como seria a execução do Trabalho de Campo e as atividades que deveriam ser realizadas pelos alunos com base nos locais em que ocorreriam as explicações, dentre elas podemos destacar: a criação de um croqui do trajeto realizado no trabalho de campo, a coleta de fotos e imagens do local e a resolução de atividades a respeito dos temas trabalhados nas aulas e no trabalho de campo que consistiu na abordagem dos temas como erosão, assoreamento, desmatamento, enchentes, alagamentos, ocupação de áreas de risco, entre outros.

.

b) A realização

O trabalho de campo procurou relacionar os conteúdos físico-naturais presentes no Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, com o cotidiano do alunos tendo como referência as proximidades do Córrego dos Cesários, o curso d' água localizado nas proximidades na escola. .

Conforme planejado na etapa anterior, o trabalho de campo foi organizado com base em cinco momentos ou paradas. Primeira parada – teve como meta abordar aspectos do leito do curso d'água, a presença de lixo e o assoreamento no mesmo. Segunda parada – foram enfatizados elementos como: erosão provocada pela concentração da água pluvial, o acúmulo de sedimentos arenosos, a redução da velocidade da água provocada pela existência de obras de contenção, a ocupação do leito maior do curso d'água. Terceira parada – objetivou destacar a importância da

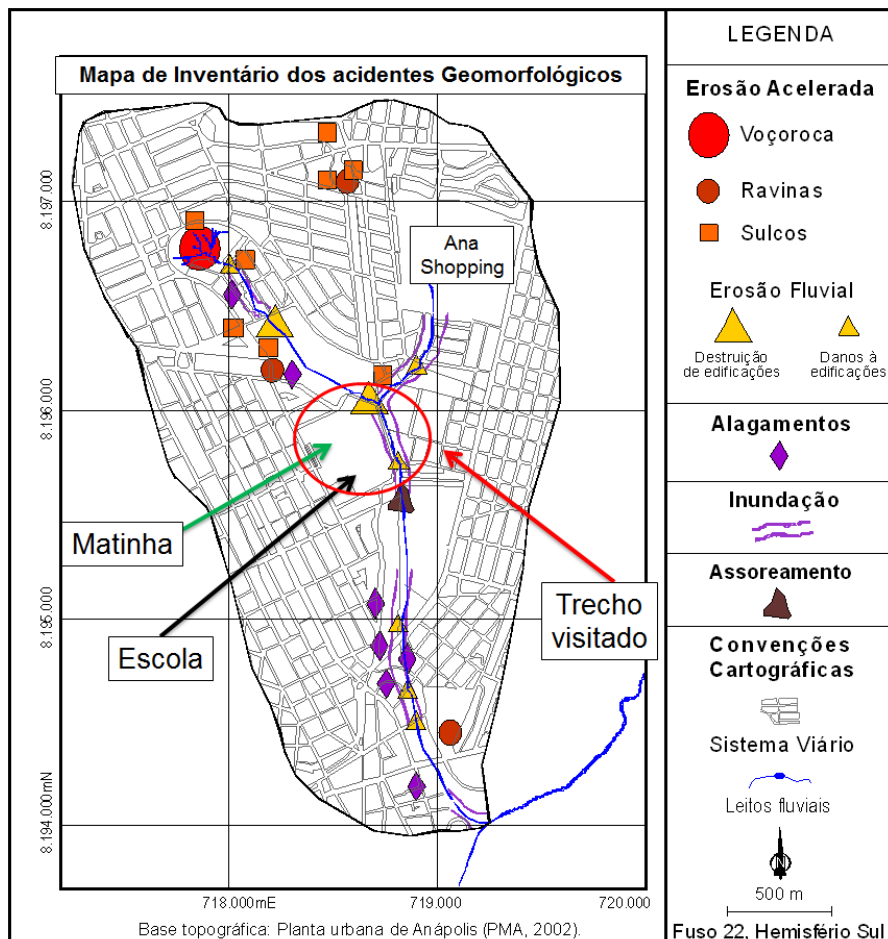
Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

vegetação (do Parque da Matinha) para o surgimento e a preservação da nascente existente em seu interior, assim como mostrar as características ambientais de uma área de nascente, além de visualizar local em que a mesma deságua no Córrego dos Cesários. Quarta parada – teve como meta evidenciar o encontro das águas ou confluência das duas nascentes principais do Córrego dos Cesários e a importância da preservação de ambas para a manutenção do curso d' água. Quinta parada – teve como objetivo destacar o processo de ocupação do solo nas proximidades de uma área de preservação e a apropriação do discurso ambiental pelos agentes imobiliários. Também destacar o relevo da localidade além dos possíveis impactos decorrentes do processo de verticalização da área, como o trânsito e o esgotamento sanitário. O trecho da microbacia visitado pode ser visualizada nas Figuras 2 a 6.

Apenas o primeiro trabalho de campo consistiu em cinco pontos de parada. A impossibilidade de visualização do leito do curso d' água e o fato de o mesmo poder ser visualizado na segunda parada fez com que os temas fossem aglutinados em apenas quatro pontos de parada. Outro fator que motivou a redução dos locais de análise foi o tempo para a realização da atividade que não poderia extrapolar os 60 minutos.



Fonte: Adaptado de Oliveira, 2005, p. 45

Figura 2 – Problemas ambientais na Microbacia do Córrego dos Cesários.



Figura 3- Primeira parada do trabalho de campo



Figura 4- Segunda parada do trabalho de campo



Figura 5- Quarta parada do trabalho de campo



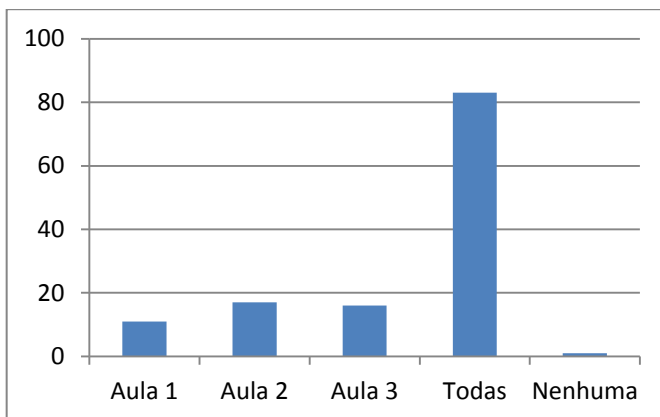
Figura 6- Quinta parada do trabalho de campo

Fotos: PEREIRA, P. R. de. C. 2014.

c) A avaliação

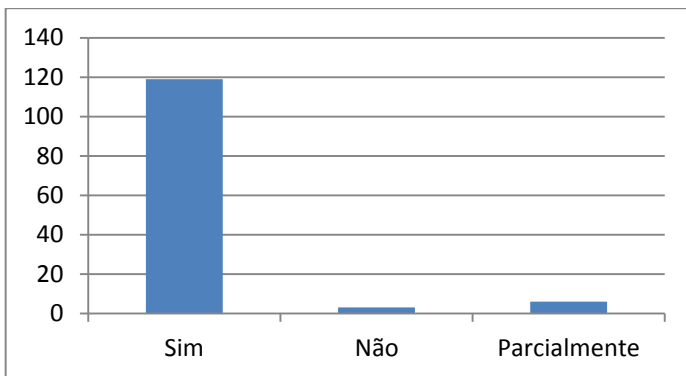
Após a execução das aulas e do trabalho de campo os alunos responderam a um questionário com a finalidade de avaliar, não apenas o trabalho de campo, mas a execução de todas as atividades do PIBID na escola. A avaliação foi realizada com base nas respostas de questionários com questões de múltipla escolha e discursivas. Considerando quatro questões objetivas os resultados obtidos, com base nas respostas de 128 alunos de quatro turmas de 9º ano do Ensino fundamental, foram os seguintes:

Quanto às aulas preferidas pelos alunos de 9º ano (A, C, E, G):



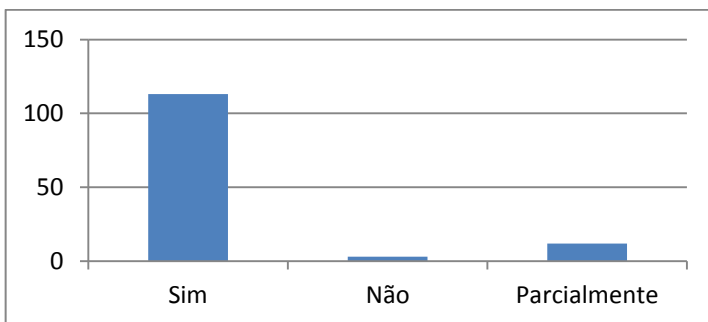
Fonte: Levantamento de campo (2014) Elaboração: Org. pelos autores (2014)

Quanto ao favorecimento da relação entre a teoria ministrada nas aulas e a realidade evidenciada no trabalho de campo (alunos de 9º ano A, C, E, G):



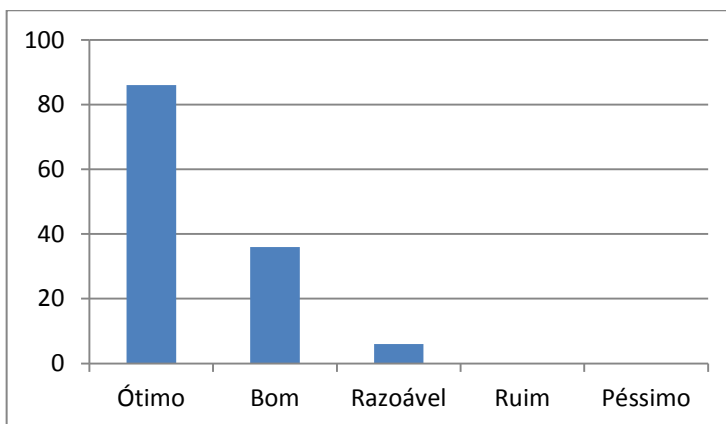
Fonte: Levantamento de campo (2014) Elaboração: Org. pelos autores (2014)

Quanto à adequação da metodologia utilizada (alunos de 9º ano A,C, E, G)



Fonte: Levantamento de campo (2014) Elaboração: Org. pelos autores (2014)

Quanto à avaliação final do trabalho realizado (alunos de 9º ano A,C, E, G)



Fonte: Levantamento de campo (2014) Elaboração: Org. pelos autores (2014)

Como é possível evidenciar pelos dados, houve boa a ótima aceitação das atividades pelos alunos. Destaca-se o fato de apenas oito alunos, dentre os 128 alunos, não terem considerado que a relação entre a teoria e a prática tenha sido feita de modo adequado.

RESULTADOS

O ensino das temáticas físico-naturais é um dos grandes desafios apresentados ao profissional da educação que leciona Geografia, seja no ensino fundamental ou médio. A complexidade conceitual inerente a temas como relevo, rochas e solos, entre outros e a

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

abordagem genérica acerca dos impactos ambientais promovidas pelo homem nesses elementos constituintes da natureza, aliada a problemas na base da formação, explicitam o tamanho do desafio a ser superado pelo professor. Para sobrepujar esta dificuldade, além de uma sólida formação teórica é necessário que o professor aprenda a organizar adequadamente sua aula e consiga relacionar as temáticas físico-naturais e os problemas ambientais ao cotidiano do aluno, à sua realidade; não desconsiderando, todavia, que vivemos em um mundo capitalista globalizado. Sendo assim, o lugar deve ser entendido em sua conexão com o global, uma vez que é no local que se materializam processos globais. Ou seja, as relações entre local e global são intensas e constituem-se numa via de mão dupla.

O projeto realizado pelo PIBID alcançou resultados considerados relevantes, conforme explicitado pelos dados coletados junto aos alunos e também junto aos professores, estes últimos com base em relatos orais. Em decorrência desta avaliação a experiência será repetida este ano em outras turmas de 9º ano da escola parceira do PIBID com a participação de novos bolsistas.

Para tanto, os materiais produzidos encontram-se em processo de revisão objetivando a realização da segunda edição do trabalho.

CONCLUSÃO

O PIBID de Geografia do Câmpus CSEH tem sido uma experiência muito enriquecedora para seus participantes. Por meio desse projeto foi possível aproximar a universidade da escola básica de uma forma que consideramos adequada. Para os envolvidos no projeto tem sido um momento ímpar de relacionar teoria e prática e

repensar ambas as instâncias. As demandas da escola têm sido utilizadas como referência para pensar e repensar a formação dos futuros professores. Também as propostas de formação têm sido experimentadas na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI,

Antonio Carlos et. al. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 3o ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ AGB Seção Porto Alegre, 2001.

OLIVEIRA, S. N. de. *Cartas de riscos geomorfológicos da microbacia do córrego dos Cesários em Anápolis (GO), escala 1:50.000*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em geografia); Universidade Estadual de Goiás, UnUCSEH, 2005.

RODRIGUES, A. B.; OTAVIANO, C. A.. Guia metodológico de trabalho de campo em Geografia. *GEOGRAFIA (Londrina)*, v. 10, n. 1, p. 35-43, 2001.

SILVA, A. M.. R. da. Trabalho de campo: prática andante de fazer Geografia. S/d.Disponível

em:<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/geografia/0003.html>>. Acesso em: 22 jul. de 2015.

SUERTEGARAY, D. M. A. Pesquisa de campo em Geografia, 2009. Disponível em:
< <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/download/78/76>.>. Acesso em: 22 de jul. de 2015.

O USO DA FERRAMENTA VODCAST E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO ESCOLAR: uma contribuição dos professores em formação no Pibid

Mary Soares de Almeida Reis,

marysareis@gmail.com;

PPGSS - Mielt, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis e São Miguel do Araguaia (GO)

Campus CSEH e Campus SMAraguaia

Profa Dra. Barbra Sabota

Universidade Estadual de Goiás, Anápolis(GO);

PALAVRAS - CHAVE: Ensino-aprendizagem. Inglês. TDIC.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade contemporânea atual e globalizada onde é incontestável a afirmação de que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) fazem parte de nossas relações sociais, econômicas, políticas, pessoais por sua rápida inserção de informações, ideias que promovem a busca incessante de conhecimento. Ao voltarmos o olhar para essa nova sociedade que

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

emerge, mais informada e portanto com maior conhecimento, necessitamos repensar os espaços escolares, conforme salienta Gadotti (2005) que para se alcançar a plenitude de conviver com a sociedade da informação e do conhecimento, o espaço escolar deverá proporcionar mecanismos para que o aluno, em atividades desenvolvidas nas aulas, possam buscar a autonomia e construir informações sólidas que devem ser assimiladas de forma crítica, para assim incorporar o conhecimento. Sendo assim é preciso pensar num processo de formação de professores onde o mesmo possa executar mecanismos de ensino-aprendizagem a partir da concepção de que não é mais o único detentor do saber. Passa, portanto, a assumir a posição de mediador, gerenciando o aprendizado através de direções para que o aluno possa buscar a informação e a construção de seu conhecimento. Para Vygotsky (1989) o conhecimento é atingido a partir das Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), relação essa que há uma mediação direta entre os sujeitos, em que um, com mais conhecimento, apresenta mecanismos para o outro contribuindo assim para a construção do conhecimento.

As TDIC, como aliadas do trabalho docente, são ferramentas importantes para que o professor consiga mediar suas relações com seus alunos em atividades pedagógicas, principalmente nas disciplinas de línguas. Conforme afirma Moran (2000) é preciso integrar as tecnologias de forma inovadora.

Aprendemos quando relacionamos, integramos. Uma parte importante da aprendizagem acontece quando conseguimos integrar as tecnologias, as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas, corporais. (MORAN, 2000, p.32)

No contexto educacional, em qualquer que seja a modalidade de ensino o papel do professor é fundamental, pois é dele a responsabilidade de coordenar e orientar as atividades, atuando decisivamente no processo de ensino-aprendizagem. Nessa ótica, conhecer diferentes recursos, utilizá-los e analisar criticamente suas possibilidades e os ganhos obtidos, ou não, encontram-se entre as novas demandas impostas ao professor contemporâneo. Além de possuir novas competências, a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento do letramento digital dos seus alunos imprime novos desafios ao formador de professores

Diante desta crescente demanda da utilização das TDIC em contextos educacionais, como fica a inserção deste componente em cursos de formação de professores, mais especificamente, de língua inglesa?

Os projetos de formação de professores em nossas universidades ainda não atendem ao inciso VI do art. 2º, da Resolução sobre formação de professores. O que vemos são ações isoladas e iniciativas de alguns profissionais que adotam a tecnologia em suas práticas pedagógicas e empreendem ações de difusão. (PAIVA, 2013, p.7)

Sabemos que é essencial que o professor se aproprie da utilização das tecnologias para se manter ativo mas para nós, professores, não é uma tarefa muito fácil. Estamos acostumados a lidar de forma mais segura com o nosso papel tradicional que dominamos muito bem. E sair desta zona de conforto para muitos é arriscado, gera insegurança. Precisamos então, de uma mudança de postura, de mentalidade, de valores. Precisamos acreditar que o aluno também seja capaz de assumir seu processo de assimilação do conhecimento com compromisso e respeito e que nós precisamos

desenvolver habilidades para trabalhar com tecnologias que em geral não dominamos para que os encontros com os nossos alunos sejam mais motivadores.

As técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam. Como o processo de aprendizagem abrange o desenvolvimento intelectual, afetivo, o desenvolvimento de competências e de atitudes, pode-se deduzir que a tecnologia a ser usada deverá ser variada e adequada a esses objetivos. Não podemos ter a esperança de que uma ou duas técnicas, repetidas à exaustão, dêem conta de incentivar e encaminhar toda a aprendizagem esperada. (MASETTO,2000, p.143)

Espera-se também, que os professores desenvolvam uma nova relação com os saberes, que requer um novo ensino e uma nova postura docente, de modo que estas se traduzam em metodologias ativas e práticas inovadoras cujo foco esteja na construção do conhecimento dos alunos.

Portanto, é de suma importância propor ações que promovam mudanças nos contextos educacionais no que diz respeito à utilização das TDIC pelo professor para o ensino de língua inglesa e executá-las. Essas mudanças partem do professor em bucar novos mecanismos, inovações para sua prática docente. É preciso também que algumas iniciativas em torno da formação continuada docente sejam tomadas para que o profissional em formação tenha o hábito de pensar sua prática antes, durante e depois de suas experiências dentro de sala de aula.

A concepção do ensino de línguas estrangeiras (LE), mais especificamente língua inglesa (LI), com a utilização de uma única

metodologia é hoje considerado ultrapassado. O professor de inglês hoje se depara com os vários desafios de superar as limitações que são inerentes ao seu exercício profissional e que também requer o conhecimento de outras práticas e vivências de outros profissionais.

Podemos constatar que muitos professores possuem acesso às tecnologias em suas atividades pessoais, em contextos diversos, mas em conteúdos direcionados para a sua atuação docente ainda encontram dificuldades por não terem durante sua formação estudos de práticas específicas para a utilização em atividades voltadas para a docência do ensino de línguas.

A formação de professores ainda continua em pauta de vários segmentos responsáveis, como também sendo temas de inúmeras pesquisas de diferentes grupos visto que ainda vivenciamos dados preocupantes sobre a atratividade da profissão e seus desafios. No contexto brasileiro ainda vemos resultados de pesquisas que evidenciam um alarmante desinteresse das novas gerações pelos cursos de licenciaturas o que nem sempre demonstra com bom ânimo a profissão de professor. Ao consideramos os aspectos de uma realidade transformada pela globalização, o aprendizado de uma segunda língua com a utilização de ferramentas tecnológicas pode levar os alunos a ampliar seu conhecimento de mundo.

Uma nova postura é necessária para bem adequar as inovações tecnológicas presente na sociedade à Educação Linguística. Por isso é importante que os cursos de formação continuada de professores de língua inglesa garantam a aprendizagem dessas novas competências frente às TDIC, onde os professores possam ter a possibilidade de ser agentes, analíticos e críticos do uso dessas tecnologias para cada contexto desejado (KENSKI, 2003).

Como aliadas do trabalho docente as TDIC constituem-se como ferramentas importantes para que o professor consiga mediar

suas relações com seus alunos em processo de formação e constituição social, principalmente no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Observa-se o quanto é imprescindível no contexto atual a participação crítica do professor de Língua Inglesa na sociedade do conhecimento e da informação e na promoção de ambientes virtuais que possa contribuir para a solidificação deste conhecimento. Como afirma Dias (2010) precisamos pensar em um ambiente de aprendizagem virtual [...] como um artefato tecnológico que possa promover o desenvolvimento da aprendizagem crítica, a coconstrução do conhecimento, a reflexão sobre o que foi aprendido e a transferência para outros domínios da vida acadêmica e pessoal dos envolvidos.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão imersas em nossas relações pessoais, sociais, políticas, econômicas em nossa sociedade atual, contemporânea e globalizada, pela sua rápida inserção de ideias e informação e pela sua busca incessante de conhecimento. Surge então a sociedade da informação e do conhecimento.

Esse cenário envolve totalmente o professor em sua função docente, colocando-o na contingência de conhecer os novos recursos tecnológicos, adaptar-se a eles, usá-los e compreendê-los em prol de um processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador para seus alunos. Novamente a mediação pedagógica entra em discussão. (Masetto, 2013 p.143).

Segundo Gadotti (2005), para se alcançar a plenitude de conviver com a sociedade da informação e do conhecimento o espaço escolar deverá proporcionar mecanismos para que o aluno possa buscar a autonomia e construir informações sólidas que devem ser assimiladas de forma crítica, para assim incorporar o conhecimento

MATERIAL E MÉTODO

O presente trabalho objetiva mostrar a contribuição para o ensino de língua inglesa da utilização da ferramenta *vodcast* em sala de aula de uma escola pública com alunos de 6º e 7º ano durante a realização de um subprojeto de Língua Inglesa com bolsistas do PIBID. Entende-se que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, as TDIC, bem como todo incentivo dado para que sejam inseridas no contexto educacional, estão cada vez mais em voga, uma vez que pesquisas têm sido realizadas para corroborar os benefícios dessas ferramentas no ensino e aprendizagem de línguas. É no bojo das discussões referentes à formação docente e as TDIC que se pensou este trabalho que tem como principal objetivo descrever através de um relato de experiência como tais tecnologias podem ser utilizadas no ensino de línguas estrangeiras. Fundamentado em autores como Moran (2000, p.29) que diz que “ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação” é que pretendo inserir a proposição do *vodcast* como auxiliar no processo de aprendizagem de inglês como fonte de input linguístico.

RESULTADOS

Neste estudo, em andamento, pretende-se explorar as potencialidades dessa ferramenta para uso em sala de aula, e fora dela, visto que ela também oportuniza o desenvolvimento das habilidades de *listening* e *speaking* tornando o processo de ensino-aprendizagem algo que ultrapassa os espaços da sala de aula exigindo maior criatividade dos professores. Este estudo

visa ainda a formação do aluno como um agente ativo e independente na construção do seu conhecimento sobre a língua estrangeira. O essencial deste trabalho é o encontro de uma nova mudança pedagógica que favoreça as aprendizagens personalizadas e as aprendizagens coletivas em rede.

CONCLUSÃO

Diante dessa nova realidade educacional evidenciada pelo uso das TDIC em vários ambientes de aprendizagem é preciso que o professor entenda também este novo modelo de escola que surge. E quando falamos em ambiente educacional Almeida Filho (1998) nos remete ao fato de que a sala de aula pode se tornar um ambiente onde o aluno realize ações criando e se envolvendo com uma nova língua sem, portanto, empreender uma análise consciente do sistema. Faz-se necessário o reconhecimento por parte deste professor de seu real nível de letramento digital a fim de que possa, com fundamentação e habilidade, desenvolver atividades que necessitem das TDIC. É fundamental que professores e alunos dominem diferentes linguagens “que vão da fluência tecnológica ao domínio de idiomas, para que possam sair do cerco fechado da sala de aula e do ambiente escolar para conectarem-se com o mundo”. (KENSKI,2012,p.104). Também é necessário e fundamental salientar que a ação do professor competente jamais será substituída pelas tecnologias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

DIAS, R. Webquests no processo de aprendizagem de L2 no meio on-line. In: MENEZES V. L. (Org) **Interações e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2010. p. 359-394

GADOTTI, M. **Informação, conhecimento e sociedade em rede: que potencialidades?**. Educação, Sociedade e Culturas, nº23, p.43,2005.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

PAIVA, V.L.M. **Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa**. Trabalho apresentado no XXI JELI (Jornada de Estudos de Língua Inglesa), 2005.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1989.

ORIGEM DOS CAPITAIS E POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DO AGRONEGÓCIO SUCROALCOOLEIRO NO CENTRO-OESTE BRASILEIRO

Acadêmico: João Paulo Siqueira Carvalho⁶⁷

Orientador: Prof. Dr. Glauber Lopes Xavier⁶⁸

Resumo: O presente trabalho procura apreender as problemáticas relacionadas as usinas sucroalcooleiras. Os órgãos responsáveis pela produção, os programas de incentivos fiscais e de financiamento. As origens desses capitais e o que interfere na condução das Usinas. O cultivo de açúcar mostra como as heranças coloniais estão presentes em nossas atividades econômicas, culturais e sociais. A monocultura, o latifúndio e o trabalho escravo são heranças coloniais que ainda estão presentes no Brasil. Hoje por mecanismos diferentes do período colonial. A monocultura ainda é facilmente identificada, as grandes produções de cana-de-açúcar, soja, milho, dentre outros produtos mostram isso, sendo esta monocultura facilitada pelas grandes concentrações de terra, o latifúndio se torna cada mesmo mais intensivo e a busca por soluções como a reforma agrária são sufocadas pela idealização de modernização do campo, pelo viés de incentivos e financiamentos. O trabalho escravo assume outro caráter aqui, o trabalhador rural é sempre penalizado em aspectos sociais e econômicos. Cabe ao trabalho também

⁶⁷ Acadêmico PIBIC UEG do 3º ano do curso de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Goiás, Campus Universitário de Ciências Sócio-econômicas e Humanas – Anápolis- Goiás.

⁶⁸ Professor Adjunto da Universidade Estadual de Goiás. Realizou Estágio Pós-Doutoral em Ciências Sociais no CPDA/UFRRJ.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade. 26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

analisar sobre uma perspectiva temporal o desenvolvimento da produção de açúcar e álcool no setor brasileiro. O trabalho analisa as usinas sobre os aspectos de investimento, incentivos, os grupos econômicos a que pertencem e a cidade que estão localizadas nos estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. A criação de programas pelo estado que visam o desenvolvimento do setor sucroalcooleiro é colocado em prática, como o Instituto do Açúcar e do Alcool (IAA), o Programa Nacional do Alcool (PROALCOOL), que foram programas criados para toda o Brasil. Há também programas mais centralizados e individuais como foi a criação do FOMENTAR, que acabou se tornando o atual PRODUIR, que é responsável pelo incentivo e financiamento de diversas usinas goianas.

Palavras-chave: Cana de açúcar, Usinas, Incentivo, PRODUIR.

Introdução

Este trabalho, originado a partir das atividades de pesquisa desenvolvidas no âmbito do projeto “Os grilhões da cana, seus agentes e processos: Trabalho análogo à escravidão e dinâmicas territoriais no centro-oeste brasileiro”, traz algumas contribuições atinentes às pesquisas realizadas em fontes oficiais do governo e artigos acadêmicos no tocante às usinas operantes dos Estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, da produção e origem do capital investido.

Objetivo

Aprender o papel exercido pelo Estado e do capital estrangeiro na sustentação dos interesses ligados ao agronegócio sucroalcooleiro,

seus atores sociais, bem como as estratégias políticas de manutenção do poder econômico e político das elites agrárias.

Metodologia

A abordagem utilizada nesse relatório é qualitativa, com a investigação dos dados coletados em órgãos oficiais do governo estadual e artigos acadêmicos, pelo modo exploratório e descritivo. A estratégia de pesquisa é bibliográfica, onde se busca analisar o crescimento da produção da cana-de-açúcar.

Resultados e Discussões

A colonização no Brasil se consolidou por interesses comerciais dos países Europeus, sobretudo Portugal, pela pressão política exercida principalmente pela Inglaterra. Portugal optou por outra atividade econômica que não fosse somente a de extração. Os portugueses já cultivavam a cana-de-açúcar no Atlântico, utilizando do mesmo produto para assegurar seu domínio no território do Brasil colônia. A grande extensão territorial, o clima, a mão-de-obra escrava vinda da África e a demanda pelo açúcar, garantiram a lucratividade do produto (FURTADO, 1961) .

Com a abolição da escravidão em 1888, os donos dos engenhos optaram pelas inovações técnicas, originando as usinas. Com a crise de 1929, a atividade canavieira ganhou auxílio do governo, da mesma forma como o café que foi o principal produto do período. Dentre os benefícios do governo estava a criação do Instituto do Açúcar e do Alcool (IAA), que regulava os preços e a produção de cada usina (FURTADO, 2002; ÚNICA, 2010).

O desenvolvimento do setor se acirrou principalmente a partir de 1970, com a criação do Programa Nacional do Alcool, o PROALCOOL, e o programa de Modernização da Agroindústria Canavieira do IAA. Com isto, o estado então passou a intervir para aumentar a produtividade e melhorar os preços para maior competitividade e crescimento econômico do setor sucroalcooleiro. O PROALCOOL foi um dos primeiros mecanismos de financiamento para o setor sucroalcooleiro do Brasil. Com a produção de automóveis movidos álcool em 1979, veio também o interesse para aumento da produção de cana-de-açúcar, porém a crise inflacionária desencorajou a construção de novas usinas (CENTENARO, 2012).

Com o fim da crise do petróleo e a baixa da demanda por automóveis movidos a álcool, surgiram os primeiros indícios de crise do PROALCOOL. Com a queda dos investimentos estaduais no programa, e o governo focado em estabilizar a economia, o PROALCOOL foi aos poucos sendo abandonado. A criação do motor automotivo flex em 2003 incitou novamente o plantio de cana-de-açúcar (CENTENARO, 2012).

A produção agropecuária nos estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul é a de maior peso para geração do PIB. A plantação de cana-de-açúcar cresceu no estado de Goiás acima de 10%, em 2002 e 2003, tendo um recuo para 8,47% em 2004. Voltando a crescer a taxas mais levadas a partir de 2007, chegando em 2009 a participar em 6,5% da produção nacional. A produção aumentou graças aos incentivos do programa PRODUIR⁶⁹ e o

⁶⁹ Lei nº 13.591/2000 – (Programa de Desenvolvimento Industrial em Goiás) o Produzir é um programa do Governo do Estado de Goiás que incentiva a implantação, expansão ou revitalização das indústrias, realizando investimento para renovação tecnológica, para o aumento da competitividade estadual e geração de empregos.

numero de usinas aumentou gradativamente. A tabela abaixo mostra a quantidade e a produção das usinas do estado de Goiás entre 2006 e 2012.

Tabela 1: Estado de Goiás: Destilarias em operação e produção de cana de açúcar, etanol e açúcar – 2006 - 12.

Ano		Destilarias	Produção	
Cana de açúcar (t)		Etanol (mil litros)	Açúcar (t)	
2006	15	19.049.550	821.616	766.322
2007	18	22.063.677	1.213.733	952.312
2008	28	33.041.559	1.922.414	1.247.039
2009	35	43.666.585	2.196.179	1.384.081
2010	36	47.733.283	2.895.998	1.798.457
2011	34	54.903.085	2.675.292	1.752.398
2012	37 (1)	58.348.797	3.130.577	1.875.260

Fonte: SIFAEG para etanol e açúcar e IBGE para cana de açúcar.

Elaboração: Instituto Mauro Borges / Segplan-GO / Gerência de Sistematização de Informações Socioeconômicas - 2014.

(1) – Posição: agosto de 2013.

Nota-se o aumento significativo do número de usinas que estão em operação no estado de Goiás. Sendo esta a realidade dos Estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Na tabela 2, são informadas as usinas do estado de Goiás em operação, os grupos a que pertencem as usinas, a cidade e a quantidade, em milhões, de investimento e incentivo do produzir.

INDÚSTRIAS	GRUPOS	CIDADE
Anicuns S/A Álcool e Derivados - Grupo Farias	Grupo Farias	Anicuns
Usj Açúcar e Álcool S/A Fl li	Grupo USJ	Cachoeira Dourada
Rio claro agroindustrial (odebrechet)	Grupo odebrechet	Caçu
Crv industrial Ltda	Grupo japungu	Cabo do rio verde
Usina cerradinho	Grupo cerradinho	Chapadão do céu
Tropical bioenergia s/a (bp)	Bp combustiveis	Édeia
Jalles machado s/a	Grupo jalles machado	Goianésia
Jalles machado s/a - unidade otávio lage	Grupo jalles machado	Goianésia
Usina goianésia s/a - grupo j.	Grupo j. Maranhão	Goianésia

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Maranhão		
Bom sucesso agroindústria Ltda	I. A vrec brasil participações Ltda	Goiatuba
Goiasa - goiatuba álcool Ltda	Grupoconstrucap	Goiatuba
Centroálcool S/A	Grupo e-usinas	Inhumas
Lasa lago azul s/a	Grupo lago azul s/a	Ipameri
Vale verde itapaci grupo farias	Grupo farias	Itapaci
Central Itumbiara Bioenergia e Alimentos Ltda (Bp)	BP Combustiveis	Itumbiara
Usina panorama s/a	Grupo vale do verdão	Itumbiara
Denusa - nova união s/a	Grupo jb participações	Jandaia
Cosan Centro Oeste S/A Açúcar e Álcool	Grupo Raízen Energia S/A	Jataí
Brenco/odebrechet (morro vermelho)	Grupo odebrechet	Mineiros
Usina Serra do Caiapó	Grupo Serra do Caiapó	Montividiu
Central energética morrinhos	Grupo colorado	Morrinhos

Usina nova galia ltda	Grupo nova galia	Paraúna
Brenco/odebrechet (perolândia/água emendada)	Grupo odebrechet	Petrolândia
Usina são paulo (antiga usina fortaleza)	-	Porteirão
Sjc - usina são francisco	Grupo usj	Quirinópolis
Usina boa vista - grupo são martinho s/a	Grupo são martinho s/a	Quirinópolis
Usina rio verde ltda (decal)	F. Iplinsky	Rio verde
Cooperativa Agroindustrial de Rubiataba	-	Rubiataba
Usina Santa Helena Açúcar e Álcool	-	Santa Helena
Cambui Açúcar e Álcool Ltda	I. ANP	Santa Helena
Floresta s/a açúcar e álcool	Grupo Vale do Verdão	Santo Antonio da Barra
Energética são simão - grupo j. Maranhão	Grupo j. Maranhão	São Simão
Vale Do Verdão Açúcar e Álcool	Grupo Vale do Verdão	Turvelândia
Uruaçu Açúcar e Álcool Ltda	Grupo Uruaçu Açúcar	Uruaçu

	e Álcool Ltda	
Caçu Com Ind Açúcar e Álcool Ltda	Grupo Caçu Comércio e Indústria	Vicentinópolis
Alda Part e Agropecuária S/A	-	Vila Boa

Fonte: IMB, 2014; CANANOVA, 2014.

A tabela 3 apresenta as usinas do estado do Mato Grosso em operação, os grupos a que pertencem as usinas e a cidade.

USINAS	GRUPOS	C
Brenco - Usina Alto Taquari	Grupo Odebrecht Agoindustrial	A
Unidade Lambari D'oeste	Grupo Novo Milênio	La
Unidade Mirasol D'oeste	Grupo Novo Milênio	M
Usina Pantanal De Alcool E Açúcar Ltda	Grupo Naoum	Ja
Usina Barralcol S/A	Grupo Barralcool	B
Coprodia – Coop. Prod. Cana C.N. Parecis	Grupo Coprodia	C P
Destilaria De Alcool Libra Ltda	Grupo Destilaria De Álcool Libra Ltda	S
Usimat Destilaria De Alcool Ltda	Grupo Usimat	C

Usinas Itamarati S/A	Grupo Usina Itamarati S/A	N

Fonte: IMB, 2014; CANANOVA, 2014.

A tabela 4 apresenta as usinas do estado do Mato Grosso do Sul em operação, os grupos a que pertencem as usinas e a cidade.

USINAS	GRUPOS	CIDADE
Adeoagro	Grupo Adeoagro	Invinhema
Alcoolvale	Grupo Unialco	Aparecida
Unidade brasilandia	Grupo J.Pessoa – Cbaa	Brasilandia
Unidade caarapó	Grupo Raízen Energia S/A	Caaparó
Unidade costa rica	Grupo Odebrecht Agroindustrial	Costa rica
Unidade eldorado	Grupo Odebrecht Agroindustrial	Rio brilhante
Unidade maracaju	Grupo Biosev	Maracaju
Unidade monteverde	Grupo Bunge	Ponta porã
Unidade passa tempo	Grupo Biosev	Rio brilhante
Unidade rio brilhante	Grupo Biosev	Rio brilhante
Unidade santa luzia	Grupo Odebrecht Agroindustrial	Nova alorã
Unidade sindolandia	Grupo J.Pessoa – Cbaa	Sidrolândia

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Unidade usinavi	Grupo Infinity Bio-energy	Naviraí
Unidade vista alegre	Grupo Tonon	Maracaju
Unidade angélica	Grupo Adeoagro	Angélica
Usina aurora	Grupo Aurora Açúcar e Álcool Ltda	Anadurilândia
Usina dcoil	Grupo Destilaria Centro Oeste Iguatemi Ltda	Iguatemi
Usina fatima do sul	Grupo Fátima do Sul Agro - Energética S/A	Fátima do Sul
Usina iaco agricola	Grupo Iaco Agrícola S/A	Chapadão do Sul
Usina laguna	Grupo Laguna	Batayporã
Usina santa helena	Grupo Energética Santa Helena	Nova andaraí
Usina são fernando	Grupo São Fernando Acucar e Alcool Ltda	Dourados
Usina sonora	CIA Agrícola Sonora Estancia	Sonora
Usina vicentina	Grupo Central Energetica Vicentina	Vicentina

Fonte: IMB, 2014; CANANOVA, 2014.

Dentre os grupos econômicos apresentados nas três tabelas que recebem capital estrangeiro, destaca-se: Grupo Adeoagro, Biosev, Bunge, Infinity, Unialco, todas localizadas no Estado do Mato

Grosso do Sul. E a Raízen que tem uma unidade no Rio Grande do Sul e em Goiás.

Considerações finais

O presente trabalho mostrou como o contexto histórico e cultural do Brasil levou a ter o cultivo da cana-de-açúcar como uma das principais atividades econômicas. Foi sempre de atinente preocupação da elite brasileira a manutenção da estrutura econômica agrária calcada na grande propriedade e na monocultura, impedindo o desenvolvimento do mercado interno. Mostrando que há resquícios de heranças coloniais como a monocultura, uma vez que essa elite agrária sempre produziu para o mercado externo, não se concretizando o desenvolvimento do mercado interno e o latifúndio. Este último foi aprofundado pela modernização da agricultura, pelos mecanismos de incentivos oferecidos por parte do Estado aos grandes produtores. Finalmente, a manutenção/recrudescimento de relações precárias de trabalho. (CAIO PRADO Jr. 1979).

Mostrou como o capital estrangeiro entra no mercado nacional. Nas usinas sucroalcooleiras entram por meio da compra de usinas por grupos econômicos, que muitas vezes são nacionais, porém agregando participação do capital estrangeiro. O número de multinacionais vem aumentando consideravelmente, principalmente com o endividamento por conta da expansão da capacidade das indústrias realizados em um período anterior.

A entrada do capital estrangeiro gera uma preocupação nacionalista, uma vez que grande parte das multinacionais já possui considerável número de propriedades em território nacional.

Agradecimentos

Agradeço à Universidade Estadual de Goiás pela concessão de bolsa de Iniciação Científica.

Referências

CENTENARO, Moisés. **Um estudo sobre investimento direto externo no setor sucroenergético do estado do Mato Grosso do Sul**. Tese de doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS. 2012

INSTITUTO MAURO BORGES. Disponível em: www.imb.go.gov.br. Acesso em: 10 dez. 2014.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso**: Ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

Portal CANANOVA. Disponível em <http://www.novacana.com/>. Acesso em 28 Jun. 2015.

PRADO Jr., Caio. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

OS COLÉGIOS DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Ivane Gonçalves da Cunha, Veralúcia Pinheiro.

1 Aluna do Curso de História, Campus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas ivane.cunha@yahoo.com;

2 Docente do curso de História, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis/GO.

PALAVRAS - CHAVE: Políticas Educacionais; Gestão escolar; “militarização” em escolas públicas.

INTRODUÇÃO

Problemática: Quais são os motivos que podem explicar o processo de transferência das escolas públicas do Estado de Goiás para a gestão da Polícia Militar?

O interesse em pesquisar a temática da gestão da Polícia Militar nos colégios da rede pública na cidade de Anápolis surgiu no período em que nós estávamos realizando uma pesquisa sobre a “violência no contexto escolar e o processo de envolvimento das meninas”, vinculado ao programa de apoio a iniciação científica financiado pela Universidade Estadual de Goiás. Nossa pesquisa foi realizada na escola estadual Maria José⁷⁰, cuja escolha se deve ao grande número de alunos da periferia nela atendida. Desse modo,

¹ Nome fictício por questões burocráticas.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

enquanto a pesquisa se desenvolvia, por decisão do governo do Estado de Goiás, sua gestão foi transferida para a Polícia Militar. A justificativa, além da reivindicação da população por mais um colégio “militar”, foi os altos índices de violência apresentados pela escola.

Com isso, surgiu-nos a inquietação frente ao processo de “militarização” em uma escola pública, visto que nesse tipo de escola, os alunos não se encaixam nos perfis militares, a condição econômica e social desses indivíduos não é adequada às exigências da Polícia Militar. Portanto, o “enquadramento” no modelo militar do aluno de uma escola pública convencional pressupõe uma série de mudanças radicais que serão necessárias no decorrer da implantação desse novo modelo escolar.

Atualmente a transferência para a gestão da Polícia Militar das escolas públicas por meio de convênio, vem se expandindo pelo interior do Estado de Goiás. O primeiro colégio foi criado na década de 1970, porém seu funcionamento ocorreu anos depois. Anápolis por exemplo, conta hoje com dois Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMG), o último foi transferido a Polícia Militar em 2013. Os meios de comunicação (rádios, televisão e internet) divulgam notícias e análises, segundo as quais a transferência da gestão destes colégios para a Polícia Militar teria a função de resolver o problema da violência, do envolvimento com drogas, enfim, com os problemas que hoje atingem as escolas públicas.

Embora os Policiais Militares sejam preparados para a prevenção e o combate ao crime, em Goiás a presença da Polícia Militar na gestão das escolas públicas é cada vez maior, assim como a demanda da população por tal serviço. Mesmo a Coordenação Pedagógica, cargo inerente ao campo educacional, nos CPMGs é exercido por um Oficial Subalterno.

Fazendo um breve recorte histórico da presença da Polícia Militar na educação em Goiás, a lei de fundação dos Colégios da Polícia Militar é de 1972, porém o primeiro colégio só foi criado realmente em 1999, nas dependências da Academia de Polícia. Foram criadas escolas que não apenas formavam indivíduos para as forças armadas, marinha ou aérea, mas cidadãos aptos para a demanda da mão-de-obra do mercado de trabalho, através dos ensinamentos educacionais de dentro das salas de aulas que essas escolas proporcionavam assim os militares usavam da tendência tecnicista para a formação desses indivíduos para o mercado de trabalho. O tecnicismo, segundo Saviani (2007) é a tendência que consta de propostas pedagógicas com enfoque sistêmico, buscando profissionalizar o aluno e não forma um cidadão crítico.

Objetivos:

- Analisar os motivos pelos quais a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás transferiu parcialmente aos militares a responsabilidade pela educação pública.
- Compreender os motivos que levaram os militares no Brasil a formular projetos voltados para a educação.
- Analisar algumas *notícias* sobre os colégios militares divulgadas na mídia.

MATERIAL E MÉTODO

A leitura das diversas obras que versam sobre a temática da história da educação, frente ao entrecruzamento da influência dos militares sobre ela, estão contribuindo para aprofundarmos nossa compreensão sobre o fenômeno que cada vez mais está se

expandindo pelo Estado de Goiás: a transferência de escolas públicas para colégios conveniados pela gestão da Polícia Militar. Deste modo, realizaremos leitura de livros e artigos dos quais tratam de temas relacionados com a história da educação influenciadas pelos militares. Para investigar o objeto de estudo pretendemos analisar algumas das notícias dos últimos dois anos que foram publicadas nos meios de comunicações a respeito dos Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMG,s), além de analisar os regimentos internos disponíveis nos sites dos próprios colégios “militarizados” para a compreensão desse “novo” tipo de educação.

RESULTADOS

A leitura de alguns autores nos possibilitou a dar início este trabalho, como por exemplo, Vanilda Paiva (2003), que na obra “História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos” explica a história da educação dos extratos populares no Brasil em conexão com as motivações e consequências políticas dos programas educativos; Edgard Carone (1969) com seu livro “a República Velha” faz uma análise minuciosa das relações de poder entre as esferas militar, política e social na primeira República; e Helena Beatriz de Moura Belle (2011), que estuda a história dos colégios da polícia militar no estado de Goiás.

Para tanto, foram feitas reuniões com a orientadora com a finalidade de se obter indicações de materiais para as leituras e sugestões necessárias ao encaminhamento da pesquisa, além do uso das redes sociais como pesquisa para as últimas notícias publicadas sobre os discursos da Polícia Militar de Goiás. Os encontros com a orientadora foram de fundamental importância

para o andamento do estudo, as discursões e sugestões nos ajudaram a delimitar cada vez mais nossas pesquisas, além das indicações de materiais, uma grande contribuição, visto que a dificuldades de encontra-los é grande.

Ao concluir o projeto, espera-se alcançar o entendimento dos motivos que podem explicar o processo de transferência das escolas públicas do Estado de Goiás para a gestão da Polícia Militar, que vem crescendo cada vez mais não só nesse Estado, mas em todo o território Brasileiro.

CONCLUSÃO

Desde o Período Republicano os militares tiveram o apoio da burguesia, como retribuição os militares educavam os cidadãos para servirem a essa classe. A criação dessas escolas nos ajuda a compreender que elas também são utilizadas para facilitar a disfunção da ideologia elitista comercial.

O processo de “militarização” está para atender ao processo de dominação pelas classes dominantes, formando indivíduos que possam obedecer sem questionar ou exigir direitos, educados sob as regras para que estes se enquadrem nos perfis que a burguesia busca para o grande número do mercado de trabalho.

A demanda pelas escolas dirigidas pela Polícia Militar é alta, isso mostra que a população aprova a metodologia por eles utilizada. A disciplina é bastante rígida nos CPMG's, de acordo o Regimento Disciplinar, os alunos podem ser classificados e reclassificados segundo seu comportamento. Quanto mais disciplinado for, melhor ele será classificado. Os alunos que se matriculam pela primeira vez

no Colégio, só permaneceram se tirarem acima de um grau numérico de 8,0 (oito) pontos na média de comportamento (Regulamento Disciplinar do CPMG capítulo I, art. 32, p. 17). Muitos autores concordam que esses colégios são tão procurados devido a um determinado tipo de mentalidade que acredita às instituições dessa natureza, o poder de educar adequadamente seus filhos, evitando que o mesmo se torne marginais.

A partir dessas considerações iniciais, acreditamos que é relevante o estudo sobre a transferência das escolas públicas para a gestão da polícia militar, tanto no Estado de Goiás como na cidade de Anápolis para entendemos o furto desse fenômeno de “militarização” em escolas públicas. Durante a pesquisa desenvolvida na Unidade Educacional de Anápolis transferida para a Polícia Militar nos aproximamos desse objeto de estudo e também desenvolvemos estudos de autores que se debruçaram no sentido de compreender as particularidades do ensino autoritário e tecnicista. Esse processo que chamamos de um novo “conservadorismo” vem invadindo as escolas públicas no mundo capitalista contemporâneo. Em Goiás isso se dá por meio da gestão da Polícia Militar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APLLE, M. W. **Educação e pode**. São Paulo: Cortez, 2003.

BELLE, H. B. M. **Escola de civismo e cidadania: ethos do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás** [manuscrito] / Helena Beatriz de Moura Belle. – 2011.

CARONE, Edgard. A Primeira República (1889-1930). São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1969.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

PAIVA, Vanilda Pereira – História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos. 6ª edição - São Paulo - Edições Loyola – Ibrades – 2003.

PINHEIRO, V. **As Escolas Públicas do Estado de Goiás sob a Gestão da Polícia Militar: Qualidade ou Privatização?** Goiânia: mimeo, 2014.

REGIMENTO INTERNO do Colégio da Polícia Militar de Goiás.

Disponível em:

<http://colegiomilitarhugo.g12.br/site/index.php?frame=regimento_interno.htm>.

ROMANELLI, Otaísa de Oliveira (1986). **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideais pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

VIEIRA, Oldegar. **Educação extra-escolar e educação militar**. Rio de Janeiro: A. Coelho

Branco, 1943.

XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio P. **Poder político e educação da elite**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

OS DIÁRIOS DE CRISTÓVÃO COLOMBO: O IMAGINÁRIO MEDIEVAL EM UM PERÍODO DE TRANSIÇÃO.

Patrik Luan Costa Barbosa¹

1- Graduando do Curso de História (UEG). Bolsista PIBIC. E-mail: patrik.luan.costa@hotmail.com

Renata Cristina de Sousa Nascimento (UEG/UFG)²

2- Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: renatacristinanasc@gmail.com

RESUMO: *O Presente trabalho faz parte do Projeto de Pesquisa intitulado: “Literatura e Narrativas de Viagens na Idade Média” e tem como objetivo analisar o imaginário medieval presente nas cartas de viagens de Cristóvão Colombo. Será discutido o contexto político e econômico vivido pela Europa nesse período e como essa questão, assim como o próprio imaginário, influenciou o desbravador genovês a mergulhar nesse projeto tão ousado.*

Palavras-Chave: *Cristóvão Colombo; Diários de Viagens; Imaginário.*

INTRODUÇÃO

É comum encontrar nos livros didáticos afirmações de que Colombo embarcou em uma viagem rumo às Américas apenas com o intuito

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

de descobrir uma nova rota comercial para as Índias, onde seria agraciado com uma sorte de especiarias. Porém, uma das questões mais importantes é a influencia do imaginário medieval na decisão de Colombo em se arriscar em um empreendimento de tamanha proporção.

Vale a pena ressaltar que as viagens de Colombo, assim como as de outros descobridores, fazem parte de um contexto político-econômico ao qual a Europa está se adaptando, como afirmam JAIME PINSKY e HECTOR BRUIT:

A descoberta da América por Cristóvão Colombo faz parte do processo de expansão do capitalismo europeu. O comércio, renascido em fins da Idade Média e desenvolvido no interior da Europa entre as cidades italianas e flamengas, foi deslocado, no século XIV, para o litoral atlântico. A escassez de metais preciosos provocava a falta de moeda em circulação, agravando os problemas já existentes. As nações da costa atlântica (Portugal, Espanha, França, Inglaterra e Holanda), detentoras do comércio sobrevivente, era as que mais sofriam com a crise e, para superá-la, precisavam encontrar metais preciosos para valorizar suas moedas. (JAIME PINSKY / HECTOR BRUIT, 2001, p. 23).

É preciso ter em vista que as grandes potências comerciais e marítimas (principalmente Portugal e Espanha) precisavam ampliar seus domínios, além de encontrar fontes ricas em metais preciosos. Dentro desse contexto, as cartas enviadas pelos primeiros desbravadores, que continham achados fabulosos e que representavam grande fortuna, eram vistas com grande ânimo pelas coras portuguesa e espanhola e também pelos outros navegadores que buscavam novas rotas. Era necessário ampliar horizontes e

arriscar-se além-mar, verificando se estes locais cheios de riquezas e belezas realmente existiam;

Era preciso enfrentar o Atlântico, explora-lo, buscando saídas, e para financiar um empreendimento desse porte era condição prévia a existência de Estados Nacionais com poder político centralizado e recursos financeiros volumosos. Portugal e Espanha formaram os primeiros Estados Nacionais. Estavam, portanto, prontos para liderar o expansionismo marítimo e, levados pela necessidade, assim o fizeram. (JAIME PINSKY / HECTOR BRUIT, 2001, p. 23).

Cristóvão Colombo reconhecia a importância do financiamento que os Estados Nacionais proporcionavam a ele. Para garantir que a coroa espanhola continuaria a financiar sua viagem, o viajante escrevia cartas, ainda em alto-mar, registrando passo a passo os acontecimentos de sua viagem, um exemplo destes relatos detalhistas é a carta de segunda, 8 de outubro:

Segunda, 8 de outubro. – Navegou a oés-sudoeste e fez entre dia e noite onze léguas e meia ou doze, e às vezes parece que percorreram durante a noite quinze milhas por hora, se a letra não mente. Encontrou o mar feito o rio de Sevilha; graças a Deus, diz o Almirante. O ar, dulcíssimo, como em abril em Sevilha, que dá prazer respirá-lo, de tão perfumado que é. As algas pareciam bem novas; muitos passarinhos como os do campo; e conseguiram pegar um que ia fugindo para o sudoeste, gralhas e gansos, e um alcatraz. (COLOMBO, C. Diários da Descoberta da América. L&PM, 2010, p. 20).

A presente pesquisa desenvolve-se sobre a seguinte problemática: de que forma o imaginário europeu contribui para que Cristóvão

Colombo tomasse a decisão de embarcar rumo à descoberta das Américas?

MATERIAL E MÉTODO

Ao se vincular com a proposta de pesquisa “NARRATIVAS E LITERATURA DE VIAGENS NA IDADE MÉDIA”, coordenado pela professora Dr^a Renata Cristina de Sousa Nascimento, essa pesquisa busca analisar o imaginário presente nas narrativas de viagens dos grandes navegadores e “descobridores”. Para esta pesquisa é fundamental a análise das cartas de Cristóvão Colombo, fonte documental relevante elaborada no período em que a Europa buscava expandir seus domínios.

Os diários de Cristóvão Colombo serviriam como fonte que legitimaria sua viagem e, portanto, justificaria os custos de tamanha expedição. Entretanto, essa finalidade cai por terra à medida que Colombo omitia e inventava certos acontecimentos.

Colombo decide mentir despudoradamente e se referirá, nos relatórios aos reis, às incríveis descobertas de especiarias, que, depois, não poderão ser carregadas nos navios por falta de tempo ou espaço; cita o aloés, logo depois a pimenta, a canela, o ruibarbo e, enfim, a noz-moscada. (José Luiz Del Roio e Alfredo Luís Somoza, 1992, p. 105).

A pesquisa baseia-se nos Diários de Descoberta das Américas: “COLOMBO, C. Diários da Descoberta da América. Porto Alegre: L&PM, 2010” e busca, por meio de outros referenciais, analisar como esse documento aborda a questão do imaginário.

RESULTADOS

Por meio da presente pesquisa foi possível analisar o imaginário medieval e sua influência sobre a busca pelos lugares utópicos, presente na literatura de viagens. Constatou-se que a influência das utopias medievais (Cocanha, o Paraíso Terrestre e o Reino de Prestes João) onde são apresentados lugares fantásticos em que os homens estariam livres do trabalho árduo e da fome, motivou o desbravador Cristóvão Colombo a embarcar rumo ao Novo Mundo.

CONCLUSÃO

Foi realizada uma discussão a respeito dos diários de Colombo em contraposição com as biografias escritas sobre este personagem. Nesse sentido, constatou-se que uma grande parte da bibliografia elaborada sobre as viagens de Cristóvão Colombo não destacam de maneira relevante a importância do imaginário medieval como motivador para que o desbravador se lançasse rumo a uma viagem tão audaciosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNAND, Carmen; GRUZINSKI, Serge. **História do Novo Mundo**. São Paulo: EDUSP, 2006.

COLOMBO, C. **Diários da Descoberta da América**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **Cocanha: a história de um país imaginário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

GRUZINSKI, Serge. **A passagem do século: 1480-1520: as origens da globalização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LE GOFF, Jacques. **O Imaginário Medieval,** Editorial Estampa, Lisboa, 1994.

LOPES. Paulo. **Os livros de viagens medievais.** In **Medievalista.** Lisboa: Ano 2. Nº 2, 2006. p 1-32

LOT, Marianne Mahn- lot. **Retrato Histórico de Cristóvão Colombo.** RJ: Jorge Zahar, 1989.

PINSKY, Jaime; BRUIT, Hector. **Descobrimento e Conquista.** In: **História das Américas através de textos.** Contexto, 2001.

ROIO, José Luiz Del; SOMOZA, Alfredo Luís. **Colombo.** São Paulo. 1992.

SAID. E. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente.** São Paulo. Companhia das letras, 1990.

PECUÁRIA CIENTÍFICA EM GOIÁS

1 Andreia Marquezan,

2 Professor Dr. Mário Roberto Ferraro

1 Curso de Licenciatura em História, PIBIC/UEG, UEG-Universidade Estadual de Goiás,

andreiamarquezanl@gmail.com;

2 Docente do Curso UEG-Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO).

PALAVRAS - CHAVE: Pecuária científica. História das ciências. Goiás. Século XIX.

INTRODUÇÃO

Os estudos referentes à pecuária goiana ao longo do século XIX são poucos e sem informações concretas sobre a cientificidade do processo, entretanto, as pesquisas realizadas ao longo do ano revelaram haver indícios de um discurso modernizante ainda neste século. Muitas propostas apontando para a modernização da pecuária foram detectadas na imprensa goiana através das fontes estudadas.

A pecuária existente até então era a tradicional, na qual o gado era criado solto nos campos, entregue aos tratos da natureza. Já, a pecuária moderna, por sua vez, utiliza a ciência como fundamento. Porém, não havia - até onde se sabe - instituição de cunho científico em Goiás. De onde vieram, então, essas referências que despertaram os ideais de modernidade na pecuária goiana? Nossa suposição é que a Revista Agrícola do Imperial Instituto Fluminense, pelo período em que ela existiu, de 1869 a 1891 tenha sido a influência para os criadores de Goiás, pela relevância de assuntos nela tratados e encontrados, também, nas fontes pesquisadas durante o estudo, como a classificação e melhoria da alimentação natural do gado através de forragens e a melhoria e aperfeiçoamento do gado através de exemplos de cruzamento de raças estrangeiras. A pesquisa tem como objetivos: identificar as plantas forrageiras usadas em Goiás no final do século XIX, verificar se autores dos artigos publicados na Revista Agrícola são mencionados na imprensa Goiana e se autores dos artigos sobre pecuária publicada na imprensa goiana tem algum tipo de relação com a revista fluminense.

A análise desta pesquisa tem como foco ressaltar a importância de Goiás no quadro histórico da pecuária, já com sinais de modernidade, ainda no século XIX, pois, o incentivo à criação de gado no território goiano se deu, segundo Paulo Bertran (1978), após a derrocada do ouro, e, desde então, a pecuária foi se afirmando como a principal atividade econômica do Estado e que caracterizou não só a economia como a cultura regional. E não faltaram esforços, da parte de alguns criadores, em melhorar a qualidade do gado com vistas ao desenvolvimento do mercado goiano.

MATERIAL E MÉTODO

A metodologia deste projeto buscou, através da análise das fontes primárias, que são os periódicos goianos da época, identificar se a pecuária científica tinha algum alcance neste período. Foram utilizados como fontes os periódicos da província de Goiás, no período de 1890 a 1900 (A Tribuna Livre, Goyaz – Órgão do Partido Liberal, O Publicador Goyano, Almanak de Goyaz, Correio Oficial de Goyaz). As pesquisas a esses periódicos foram feitas a partir de palavras-chave como capim, criação, gado, pecuária e curral, e, a partir destas, foram analisados mais de 150 exemplares desses periódicos. Outras fontes históricas foram os artigos publicados na Revista Agrícola fluminense, no período de sua existência – 1869 a 1891 – e que se encontram on-line no site da hemeroteca nacional.

RESULTADOS

Várias viagens de exploração, organizadas por fazendeiros, agricultores e criadores de gado foram realizadas por todo o Estado com o objetivo de verificar a fertilidade das terras, o clima e as condições dos campos de criação. E das várias excursões realizadas, observa-se uma grande variedade de capim, como o capim branco, o capim gordura, o capim jaraguá e várias outras gramíneas não especificadas por esses viajantes, observando-se, assim, diversidade de forragens naturais da região. Outra variedade de capim foi encontrada no Arraial do Descoberto, tido como miraculoso para os animais:

Um viajante do norte da provincia, pessoa fididigna, nos informa que existe uma qualidade de capim, vulgarmente chamado - capim de raiz -, que é uma succulenta e apreciavel forragem para os

animaes, que supre vantajosamente o milho e o sal, fazendo em poucos dias uma notavel reparação em qualquer animal magro e cançado de viagens prolongadas. (O PUBLICADOR GOYANO, 1886, Ed. 83, p.3).

A Revista Agrícola do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura (IIFA) tratava do assunto da alimentação do gado nos países tropicais que possuem ricos recursos de produtos para alimentar o gado na estação seca.

Com frequência tem-se dito que os paizes tropicaes, onde se planta a mandioca e outras raizes alimenticias, são os que estão em melhores condições para a criação do gado, já por sua facil e abundante producção e já tambem porque se prestam, depois da colheita, a varios systemas de conservação que os tornam um precioso recurso forrageiro durante a secca [...].(REVISTA AGRÍCOLA, 1881, Ed. 1, p. 118).

Os recursos naturais de Goiás com sua extensão, vastas matas e campos de pastagens e abundância de água, foram condições especiais para a região ser próspera na criação de gado, mas que encontrava muitos obstáculos a serem transpostos para o seu desenvolvimento. Dentre essas dificuldades uma das principais era a falta de estradas e pontes para o transporte de animais de corte destinados à exportação que abastecia, através de Minas Gerais, o mercado da côrte; a falta de recursos para a província que empacava o desenvolvimento da pecuária e aumentava o contrabando de gado falta de estudos científicos voltados a indústria agropastoril, que já era desenvolvida no exterior. Sobre esse último fator já começava um foco de discussões, na década de 1880, por parte dos criadores, sobre o aprimoramento das raças e da alimentação do gado, assuntos tratados na Revista Agrícola do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura, que, aos moldes

europeus e norte-americanos, trazia artigos sobre o cruzamento do gado envolvendo um estudo com base nas ciências da botânica, zoologia, zootecnia, para o melhor manejo, alimentação e criação.

As soluções para os problemas da economia pecuária goiana caminhavam lentamente por conta do descaso do governo que “não olha, diante da exuberância de Goyaz, para as necessidades desta provincia [...], falta de dinheiro, navegação difícil e tantos problemas [...], sem governo, sem representantes, sem força.” (Goyaz: Órgão do Partido Liberal, 1888, Ed. 153.

Em 1889, o fazendeiro Sr. Rafael de Barros iniciou no Diário Popular de São Paulo uma série de artigos sobre a indústria pecuária, em que mostra a influência do clima e dos pastos sobre o gado bovino e cavalar e o aproveitamento de pastagens inferiores para a criação de gado de raças euriopéias.

[...] a vacca breton raramente excede a altura de um metro, entretanto dá por anno, isto é, por cada cria, 1460 a 1860 litros de leite assaz rico de butyrina⁷¹, tão rico que uma vacca pode produzir 3 ½ kilos de manteiga por semana. [...] O Dr. Barros aconselha o cruzamento do pequeno touro bretão com as vaccas de nossos campos. [...]. Os criadores suppoem que a industria de criação consiste em soltar no campo uma manada com seu respectivo pastor, passando-lhe rodeio, isto é, revista, de tempo em tempo para dar sal e marcar. É primitivo esse systema e da sua imperfeição vem o insuccesso. É preciso para o progresso da industria pecuaria, o estudo dos principios da zoologia e da zootechinia. [...] A raça Durham está aperfeiçoada de mais para ser alimentada no pasto, ou só pode ser tratada convenientemente em estrebaria. [...]. Para essa mesma especialidade pode convir a importação de gado suiso da

⁷¹ Tipo de gordura encontrada no leite.

raça Schwitz, que é sobria quanto a alimentação e cujo leite é bastante butyroso e caseoso⁷². (GOYAZ: ÓRGÃO DO PARTIDO LIBERAL, 1889, Ed. 178, capa).

Em sua próxima edição, o mesmo jornal discorre sobre a imperfeição do gado goiano e a necessidade de melhoria importando a raça inglesa Charollesa e sobre o atraso goiano em relação a outros países que “é gritante e a engorda intensiva é de mais custo, é a melhor solução, pois alimentação do gado é tudo.” (Goyaz: Órgão do Partido Liberal, 1889, Ed. 179).

A pecuária se desenvolvia em nome de muitos criadores como o Dr. Bulhões, e estes davam sua contribuição a esse crescimento econômico.

Alguns sinais de modernidade foram encontrados, ainda que de forma insipiente, nos relatos dos jornais goianos: o cruzamento do gado de diferentes espécies, a aclimação de outras raças importadas, ajustando este gado às mudanças do meio ambiente; e a introdução de outros tipos de forrageiras das encontradas na província, visando melhor nutrição do gado. Porém, ainda não foram encontrados nomes de autores ou colaboradores da Revista Agrícola nos documentos pesquisados, visto que, ainda há muito a ser explorado pois, como já dito, existem poucas pesquisas em torno do assunto no Góias do século XIX.

Nomes importantes como o Dr. José Leopoldo de Bulhões contribuíram para que a pecuária passasse a ser a principal fonte de renda da província com um potencial grande a ser explorado.

CONCLUSÃO

⁷² Que tem aparência de queijo cremoso.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

As análises das fontes pesquisadas neste projeto mostraram desde os tipos de gramíneas encontradas pelos primeiros exploradores no Estado de Goiás e suas dificuldades na busca de campos para pastagem, as soluções para aprimorar a economia pastoril com vistas à concorrência no mercado externo, a imperfeição do gado goiano e o despertar para a necessidade de aprimoramento e qualificação de raças, tendo a ciência como base até a pecuária como a principal fonte de renda da província de Goyaz. É perceptível a importância histórica do Estado para o desenvolvimento da pecuária nacional. Muitos foram os problemas enfrentados para se desenvolver a atividade pecuária, e muitos foram os esforços de criadores, como o Dr. Bulhões, para adequar Goyaz às exigências do mercado externo. Não se pode negar o potencial goiano que foi mal explorado e tratado com descaso por parte do governo no século XIX, o que impediu seu reconhecimento mais cedo no setor pecuário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTRAN, Paulo. *Formação Econômica de Goiás*. Goiânia: Editora Oriente, 1978, p.60.

FORRAGEM. *O Publicador Goyano*. 25 set. 1886, Ed. 83, p.3.
Disponível em: <<http://>

memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=716774&pasta=ano%20188&pesq=capim> Acesso em 03/10/2014.

GOYAZ. *Goyaz: Órgão do Partido Liberal*. 24 ago. 1888, Ed. 153, p. 2.
Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=246590&PagFis=17&Pesq=Gado>> Acesso em 03/10/2014.

INDUSTRIA PECUARIA. *Goyaz: Órgão do Partido Liberal*. 15 fev.

1889, Ed. 178, capa. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=246590&PagFis=17> & Pesq=gado> Acesso em 18/10/2014.

INDUSTRIA PECUARIA. *Goyaz: Órgão do Partido Liberal*. 22 fev.

1889, Ed. 179, p. 2. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=246590&PagFis=17> & Pesq=gado> Acesso em 01/11/2014.

REVISTA AGRÍCOLA. 1881, Ed. 1, p. 118. Disponível em

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=188409&PagFis=3890&Pesq=pecuaria-09/03/2015-11:11>

PEGADA ECOLÓGICA UM MÉTODO PARA MENSURAÇÃO DA SUSTENTABILIDADE. ESTUDO DIRECIONADO PARA O ESTADO DE GOIÁS – 2005 a 2010.

Vanessa Venância dos Santos⁷³

Universidade Estadual de Goiás

Joana D'arc Bardella Castro²

Professora orientadora, Universidade Estadual de Goiás

RESUMO: Este estudo tem como objetivo verificar as abrangências, eficiências e entraves da Pegada Ecológica como indicador no que tange a mensuração da sustentabilidade dentro do panorama socioeconômico do estado de Goiás entre 2005 a 2010. Foi construída a hipótese de que a Pegada Ecológica detêm aspectos promissores no indicativo de sustentabilidade, por possuir em seu cálculo aspectos sociais e ambientais. Para testar esta hipótese, em um primeiro momento é apresentada a problemática a qual impulsionou o início deste estudo, o arcabouço teórico do indicador, bem como seus aspectos abrangentes e limitantes no processo de mensuração da sustentabilidade. Posteriormente foi apresentado e analisado os dados socioeconômicos e ambientais do Estado de Goiás, e realizado o cálculo da Pegada Ecológica. Chegou-se à

⁷³ Economista formada pela UEG.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

conclusão de que a pujança econômica do estado de Goiás está aliada a um déficit significativo de sustentabilidade, quando esta é mensurada em termos de pegadas ecológicas.

Palavras-Chaves: Pegada Ecológica; Sustentabilidade. Bem Estar.

ABSTRACT: This study aims to determine the scopes, efficiencies and barriers of the Ecological Footprint as an indicator regarding the measurement of sustainability within the socio-economic overview of the state of Goiás between 2005 to 2010. It was built the hypothesis that the Ecological Footprint hold promising aspects in indicative of sustainability, by having in its calculation social and environmental aspects. To test this hypothesis, at first presents the problems which drove the start of this study, the theoretical framework of the indicator, as well as its comprehensive and limiting aspects in the measurement of sustainability process. It was later presented and analyzed the socioeconomic and environmental data of the State of Goiás, and performed the calculation of the Ecological Footprint. We came to the conclusion that the economic strength of the Goiás state is combined with a significant deficit of sustainability, when it is measured in terms of ecological footprints.

Key Words: Ecological Footprint; Sustainability. Wellness.

PROBLEMÁTICA

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Em decorrência da degradação de recursos naturais e da visível corrida em na busca de um crescimento expansivo da produção e do consumo, diversas mudanças de aspecto comportamental têm sido discutida por estudiosos, governos e instituições. Nesse debate enfatizaram a importância e a abrangência de indicadores e de índices nas decisões que buscam assegurar a conservação dos recursos naturais e a ampliação do acesso níveis mais elevados de qualidade de vida com base em mensuração mais eficaz, eficiente e equânime do crescimento econômico de países, estados ou regiões.

Neste aspecto, a Pegada Ecológica apresenta parâmetros coerentes quanto à mensuração de bem estar e qualidade de vida para o Estado de Goiás?

OBJETIVOS

Promover uma análise sobre o indicador Pegada Ecológica, apresentar os pontos eficientes e insipientes sob o panorama econômico do Estado de Goiás nos últimos 5 anos.

METODOLOGIA

A criação da PE está ligada ao apelo exposto na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, ocorrida no Rio de Janeiro em 1992. Na concepção do documento, os indicadores de desenvolvimento sustentável deveriam fornecer aos tomadores de decisão uma gama de informações contundentes, que

integrariam os aspectos do desenvolvimento econômico, sustentabilidade ambiental e equilíbrio social. Os indicadores desenvolvidos seriam um dispositivo de mensuração não somente do reflexo de crescimento, mas que abrangessem e transparecessem eficiência, suficiência e qualidade de vida. (MEADOWS, 1998).

Siche (2007, p. 67) mostra os três passos básicos para o cálculo da PE.

a) Cálculo da Pegada – EF, considerando categorias de produtos (por exemplo, área de cultivo, florestas e pesca).

EF = Consumo x Fator de equivalência / Rendimento Global

b) Cálculo da Biocapacidade – BC, para cada categoria.

BC = área bioproductiva x Fator de rendimento x Fator de equivalência

c) Saldo Ecológico – SE, para cada categoria.

SE = Biocapacidade – Pegada

As classes de espaço ecológico empregado no cálculo da PE são divididas em: classe de terrenos (terras de cultivo, pastagens, oceanos, florestas, terras de energia, área para a proteção da biodiversidade e espaço construído) e classe de consumo (alimentação, habitação, transporte, bens de consumo e serviços).

Segundo WWF (2012) a média mundial da PE é de 2,7 hectares globais por pessoa. De acordo com o sétimo relatório “Planeta Vivo 2008” - *Living Planet Report 2008*, publicação bianual do Fundo Mundial para a Natureza - World Wildlife Fund (WWF), 2,1 ha/ano por pessoa é o recomendado para manter a biocapacidade do planeta. Nesse contexto, a média estimada indica uma situação na

qual a população do planeta apresenta um déficit ecológico, equivalente a 0,9 gha/cap. Uma das consequências da excessiva exploração dos recursos naturais é a perda acelerada da biodiversidade, ou seja, a extinção ou brusca redução do número de populações de espécies de plantas e animais.

Segundo Cidin e Silva (2004), a PE tem uma representação importante na tomada de decisão governamental e no papel motivacional ao que tange a composição da consciência pública perante os problemas de ordem ambiental e social. Os autores sinalizam que o indicador tem alçada para estabelecer comparações entre regiões e nações, uma vez que abrange análises do consumo de recursos mediante atividade humana.

As limitações da PE encontram-se principalmente nas questões acerca de inclusão ou exclusão de fatores no cálculo. A maior crítica a esse modelo é analisar apenas o que é produtivo e o que é consumido. Entretanto, dessa maneira é descartada a destruição ou a exaustão do bioma, o qual não é avaliado como “útil” para o consumo, mas pode ser para outros serviços (ORTEGA, 2010). Esta limitação se estende a áreas não produtivas como montanhas, desertos e regiões cobertas por neve, por não serem contabilizadas, mesmo que produzam serviços ambientais diversos e que por sua vez sobre algum tipo de desgaste ambiental de ordem humana (ORTEGA, 2010).

Segundo Van Bellen (2006), o método para a cálculo da PE está envolto dos seguintes estágios: a) Cálculo da média anual de consumo produtos, nacionais ou regionais através da divisão do consumo total pelo tamanho da população – consumo anual *per capita*; b) cálculo, ou estimativa da área apropriada *per capita* para a produção de cada produto consumido, através da divisão do consumo anual *per capita* (Kg/capita) pela produtividade média

anual (Kg/ha); c) Cálculo da área da PE média por pessoa através da soma das áreas apropriadas *per capita* por item de consumo de bens ou serviços calculados no item b e; d) Cálculo da área da PE total através da multiplicação da área da PE média por pessoa pelo tamanho da população total.

De acordo com Wackernagel e Rees (1996, p. 65), para o cálculo da PE deve ser estimado o consumo pessoal médio anual a partir dos dados agregados do consumo regional ou nacional. Em seguida, devem ser estimadas as áreas de terras apropriadas para a produção de cada item, pela divisão da média anual pessoal pela média anual de produtividade ou rendimento da área em estudo:

$$AAI = CI/PI \quad (1)$$

Onde:

- AAI é a estimativa da quantidade de área de terra apropriada per capita

(ha/per capita);

- CI é a estimativa da média anual de consumo per capita (kg/per capita); e

- PI é a estimativa da produtividade ou rendimento médio anual do item (kg/ha).

A Pegada Ecológica Média Anual Per Capita é o somatório das áreas necessárias como (lavoura, pastagem, pesca, entre outras) e é expressa por uma unidade universal de área biologicamente produtiva, denominada hectare global (gha). Esta unidade é encontrada mediante padronização de normatização dos dados de produtividade (WWF, 2010). Ver quadro 1.

Quadro 1 – Fator de equivalência para o cálculo da PE.

Tipo	Fator de Equivalência –Gha/Há
Lavoura	2.51
Floresta	1.26
Pastagem	0.46
Área de Pesca	0.37
Área Edificada	2.51

Fonte: WWF, 2010.

Quanto a sua eficácia, o principal objetivo do indicador é auxiliar na tomada de decisão e motivar a construção e/ou manutenção da consciência pública com relação aos problemas ambientais, ressaltando a importância de cada nação se desenvolver de forma sustentável sem comprometer a demanda das gerações futuras. Além disso, o indicador possibilita que sejam estabelecidas comparações entre regiões e nações, uma vez que analisa o

consumo de recursos, oriundos das atividades humanas, ante a capacidade de suporte da natureza, mostrando, assim, se os impactos no ambiente global são ou não sustentáveis a longo prazo (CIDIN; SILVA, 2003).

Neste estudo é estabelecido o cálculo a partir das variáveis: área verde; área urbana construída; produtos florestais; consumo de alimentos; transporte; energia elétrica; água e resíduos sólidos. Além de considerar que 1 hectare de floresta tropical absorve em média 1000kg de CO₂/ano, segundo IPCC (apud CERVI e CARVALHO, 2010).

SÍNTESE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO SOBRE PIB E PEGADA ECOLÓGICA

1 Dados ambientais do Estado de Goiás

1.1 Uso e cobertura do solo

A tabela 1 apresenta os dados de uso e cobertura do solo de Goiás, conforme dados da Superintendência de Geologia e Mineração (SIEG) – 2006. De uma superfície total de 340 mil km², menos de 50% são considerados áreas verdes. A tabela 2 retrata as áreas consideradas verdes no Estado. Segundo os dados do Sistema Estadual de Geoinformação (SIEG, 2014), contidos no Mapa Uso da terra e cobertura vegetal do Estado de Goiás – MACROZAE – 2014, observou-se na análise do uso de área urbana, que de 2005 a 2010 ocorreu um

acréscimo de ocupação de 99,07%, onde o uso de área urbana era de 1.513,02 km² em 2005 e 3.012,01 km² em 2010.

As tabelas 3 e 4 retratam a quantidade de km² de áreas verdes do Estado em 2006 e 2010, onde se comparado aos dados de 2005, é observada uma perda de 0,2%, que corresponde a 235,98 km² de áreas

1.2 Consumo de carne bovina

Segundo o SEPLAN-GO (2005) e IBGE (2010), o consumo per capita de carne bovina nos anos de 2005 e 2010 era de 16,24 e 19,20 quilos respectivamente.

Tabela 1 - Estado de Goiás: Uso e Cobertura do Solo - 2006.

	Especificação	Área (km ²)
Total		340.554,01
	Superfície de água	1.877,68
	Campo sujo/vereda	54,76
	Savana gramíneo lenhosa	2.020,44
Áreas Naturais		
	Savana parque	34.365,00
	Savana arborizada (Cerrado típico/Cerrado denso)	69.788,92
	Savana florestada (Cerradão)	7.622,76

	Florestas	6.788,01
Total		122.517,57
Áreas Antropisadas	Área urbanizada	1.513,02
	Cultura Anual	60.054,58
	Cultura em Pivô Central	876,12
	Não agricultura (mineração e outros usos)	51,32
	Pastagem	154.995,86
	Reflorestamento	545,54
Total		218.036,44

Fonte: Superintendência de Geologia e Mineração – SIEG, 2006.

Elaboração: SEPLAN-GO / SEPIN / Gerência de Estatística Socioeconômica – 2010 - Adaptação.

Tabela2 - Uso e Cobertura do Solo - Estado de Goiás - 2010.

	Especificação	Área (km²)
Total		340.554,01
	Áreas Naturais	Superfície de água 5.284,48

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

	Campo sujo/vereda	
	Savana gramíneo lenhosa	
	Savana parque	111.601
	Savana arborizada (Cerrado típico/Cerrado denso)	
	Savana florestada (Cerradão)	
	Florestas	6.788,01
Total		123.673,49
	Área urbanizada	3.012,01
	Cultura Anual	
	Cultura em Pivô Central	76.926,05
Áreas Antropisadas	Não agricultura (mineração e outros usos)	30,1572
	Pastagem	138.454,97

Total	218.963,18

Fonte: SIEG, 2014. Elaboração: A autora, 2014.

Tabela 3 – Uso e cobertura do solo – Áreas Verdes - Estado de Goiás - 2006.

Especificação	Área (km ²)
Campo sujo/vereda	54,76
Savana parque	34.365,00
Savana arborizada (Cerrado típico/Cerrado denso)	69.788,92
Savana florestada (Cerradão)	7.622,76
Florestas	6.788,01
Reflorestamento	545,54
Total	119.164,99

Fonte: Superintendência de Geologia e Mineração - SIEG. Elaboração: as autoras, 2014.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Tabela 4 - Uso e Cobertura do Solo – Áreas Verdes - Estado de Goiás - 2010.

Especificação	Área (km ²)
Campo sujo/vereda	
Savana parque	
Savana arborizada (Cerrado típico/Cerrado denso)	111.601
Savana florestada (Cerradão)	
Florestas	6.788,01
Reflorestamento	540
Total	118.929,01

Fonte: SIEG, 2014.Elaboração: A autora, 2014.

1.3 Consumo de Cereais

De acordo com os dados da Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento de Goiás (SEPLAN-GO, 2005) e do IBGE (2010), o consumo de cereais por habitante decresceu 11,5% entre 2005 e 2010 conforme quadro 2. Foram necessários, em 2010, 282 .964. 532,2

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

quilos de cereais para suprir a demanda do Estado, enquanto em 2005 foram necessários 13. 593 194,97 quilos a mais. Este fator está relacionado tanto ao número de habitantes que aumentou aproximadamente 360 mil no período, quanto ao perfil de consumo, em decorrência de mudanças em hábito alimentares e incremento do poder de compra.

Quadro 2 – Consumo de cereais por habitante - Goiás 2005 e 2010.

ANO	CONSUMO POR HAB (KG)	CONSUMO (KG) * Nº DE HABITANTE
2005 (1)	52,55	296.557.727,2
2010 (2)	47,13	282.964.532,2

Fonte (1): SEPLAN - GO, 2005. (2) IBGE, 2010. Elaboração: A autora, 2014.

1.4 Frota

Segundo dados do Departamento Nacional de Transito (DENATRAN, 2005 e 2010) a frota do Estado de Goiás aumentou em 72,18% entre os anos de 2005 e 2010, passando de 1.205.927 para 2.076.395 milhões. Com 5.643.344 habitantes em 2005, tinha-se em média 4 veículos por habitante, e em 2010 a média era de 2 veículos por habitante.

Quadro 3 – Frota de carros em Goiás – Dez 2005 / 2010.

Veículo por categoria	Frota anual (2005)	Frota anual (2010)
Automóvel	743. 700	1 .170. 400
Caminhão	65.459	83.873
Camionetes	73.459	209.674
Micro-ônibus	3.512	5.721
Ônibus	1.1538	16.289
Motocicleta	308.259	590.438
Total	1.205.927	2.076.395

Fonte: DENATRAN,2005 e 2010. Elaboração: A autora, 2014.

1.5 Consumo de energia elétrica

De acordo com dados da Agencia Nacional de Energia Elétrica (ANEEL) no ano de 2005 o Estado de Goiás consumiu por via da Centrais Elétricas de Goiás (CELG) 7.049.463.000,00 KW/H por ano, e em 2010 o consumo foi 34,20% maior. Conforme exposto no quadro 4, o consumo per capita cresceu 26,15% no período.

Quadro 4 - Consumo de energia por habitante - Goiás 2005 e 2010.

ANO	Produção anual (KW/H)	População	Consumo per capita (kwh)
2005	7.049.463.000,00	5.643.344	1.249,16
2010	9.460.697.350,00	6.003.788	1.575,79

Fonte: ANEEL 2005 e 2010. Elaboração: A autora, 2014.

1.6 Consumo de água

Segundo dados do SEPLAN-GO, a Companhia de Saneamento de Goiás (SANEAGO) entre os anos de 2005 e 2010 elevou o número de população atendida de 81% para 90%, o que representa um aumento no volume (m³) de água distribuída de 21,51%. O quadro 5 retrata os dados mencionados acima, e acresce quanto à análise de consumo per capita, dado que no período houve um aumento de 2,69%.

Quadro 5 - Consumo de água por habitante - Goiás 2005 e 2010.

ANO	VOLUME (m ³)	POPULAÇÃO ATENDIDA (%)	POPULAÇÃO ATENDIDA	CO
2005	187850000	81%	4571108,64	
2010	228252000	90%	5403409,20	

Fonte: SEGPLAN-GO /SEPIN /Gerência de Estatística
Socioeconômica - 2011 - Adaptação.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

1.7 Resíduos sólidos urbanos coletados

Segundo dados da Associação Brasileira de Empresas [de](#) Limpeza Pública e [Res](#)íduos (ABRELPE), o volume de resíduos sólidos urbanos produzidos por um habitante era de 260 quilos em 2005 e 373 quilos em 2010, o que corresponde a um aumento de 43,28%. Este resultado pode estar relacionado ao aumento do consumo de bens industrializados e perecíveis, bem como ao desperdício. Ver quadro 6.

Quadro 6 - Volume de recursos sólidos urbanos coletados - Goiás 2005 e 2010.

ANO	RESIDUOS SOLIDOS URBANOS COLETADOS ANUAL (KG)	POPULAÇÃO URBANA (HAB)	RESIDUOS SÓLIDOS URBANOS POR HABITANTE (KG)
2005 (1)	1.318.598.170	5.064.626,00	260,35
2010 (2)	2.022.221.369	5.421.069,00	373,03

Fonte (1): ABRELPE, 2005. **(2)** ABRELPE, 2010. Elaboração: A autora, 2014.

O CÁLCULO DA PEGADA ECOLÓGICA

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

2.1 Áreas Verdes

As tabelas 3 e 4 retratam a quantidade de km² de áreas verdes do Estado de Goiás em 2005 e 2010. Ao comparar os dois momentos observa-se uma perda de 0,2%, que corresponde a 235,98 km² de áreas verdes. Para o cálculo da PE de áreas verdes, é considerado o total de áreas verdes para cada ano e transformado os valores de km² para hectare (multiplicação por 100). Posteriormente, esta quantidade em hectare é dividida pelo número de habitantes do correspondente ano, conforme proposto no trabalho de Fiorini, Souza e Mercante (2012). A PE de áreas verdes tem que apresentar um valor negativo na contabilização, uma vez que é área de absorção de CO₂, onde quanto maior a área verde menor será a PE geral do Estado. Ver quadro 7.

Em Goiás a PE de áreas verdes em 2005 foi 6,60% maior que em 2010, o que representa perda de qualidade de vida, uma vez que estas áreas verdes agregam positivamente na qualidade do ar do Estado.

Quadro 7- Áreas Verdes (Campo sujo/vereda; Savana Parque, arborizada e florestada; Florestas e áreas de Reflorestamento) - Goiás 2005 e 2010.

VARIÁVEL	Nº DE HECTARE ¹		Nº DE HAB. (2005)	Nº DE HAB. (2010)	PE DE ÁREAS VERDES	
	2005	2010			2005	2010
Áreas	11.916.499	11.892.901	5.643.344	6.003.788	2,1116	1,9809

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Verdes

Fonte: ¹Superintendência de Geologia e Mineração/SIC. Elaboração: A autora , 2014.

2.2 Área Construída / Ocupada

Para determinar o valor da PE de área construída / ocupada considerou-se o método empregado no trabalho de Grijó, Machado e Silva (2012). Para o cenário de Goiás, por causa das limitações do uso de programas de georreferenciamento, efetivou-se o somatório das áreas consideradas apropriadas ou sujeitas à ação humana para cada ano. Este total foi, então, dividido pelo número de habitantes do ano correspondente, onde foi possível encontrar o hectare per capita do Estado. Posteriormente, o total de áreas consideradas apropriadas ou sujeitas à ação humana para cada ano foi dividido por hectare per capita, tendo deste modo o montante total de hectares globais (gha) do Estado.

Para estimar a PE é necessário que o volume de hectares globais seja dividido pelo número de habitantes da zona urbana de cada ano, ou seja 5.643.344 (2005) e 6.003.788 (2010). Ao analisar-se o quadro 8, percebe-se que o montante de gha disponível para cada habitante da zona urbana reduziu 44,66% no período.

Quadro 8 - Área urbana, área urbana ocupada, área impermeável por habitante - Goiás 2005 e 2010.

Ano	Área (ha)	Ha per capita	Fator de Equivalência	Área * há per capita (Gha)	Pegada Ecológica
2005 (1)	6.249.504,00	1,107411492	2,51	6.920.772,55	1,22636
2010 (2)	7.996,821,39	1,331962653	2,51	10.651.467,43	1,77412

Fonte: (1)SIEG, 2006. (2) SIEG, 2014.

2.3 Consumo de carne bovina

Para o cálculo da PE de consumo de carne bovina foi considerado o método proposto no trabalho de Fiorini, Souza e Mercante (2012), onde reuniu-se os dados pertinentes ao consumo por quilo de carne bovina por habitante em 2005 e 2010 e multiplicou esta quantidade pelo número de habitantes do Estado no período. Assim, foi possível mensurar a quantidade de quilos necessários para atender anualmente a população de Goiás.

O quadro 9 apresenta em sua coluna 4 o número de bois necessários para atender a demanda do Estado, onde foi considerado que cada boi pesa em média 250 kg quanto é abatido. No geral cada boi necessita de 4 hectare de pastagens ao ano até ser abatido, deste modo os dados da coluna 5 representam o número de bois necessários para atender a demanda anual de Goiás dividido pelo volume de hectare que cada boi necessita até ser abatido. A determinação do PE de consumo de carne bovina foi dada pelo hectare de pastagens anuais necessárias

para manter o perfil de consumo dividido pelo número de habitantes do Estado.

É possível verificar uma retração da PE de 18,23%, que pode ser explicada pela substituição de consumo por carne branca e outros.

Quadro 9 - Consumo de carne bovina por habitante e respectiva pegada ecológica - Goiás 2005 e 2010.

Ano	Consumo por hab (kg)	Quantidade * nº de habitante	Nº de bois para atender a demanda	Hectare a cada ano de pastagens
2005 (1)	16,24	91.647.906,56	366.591,6262	1.466.366,5
2010 (2)	19,20	115.272.729,6	461.090,9184	1;844.363,6

Fonte: (1) SEPLAN-GO, 2005. (2) IBGE, 2010.

2.4 Consumo de Cereais

Para o cálculo da PE relativa ao consumo de cereais, conforme exposto no quadro 10, multiplicou-se o consumo per capita em quilo pelo número de habitante. Na sequência este resultado foi multiplicado por 2.600 kg/ha, que é a produtividade média por hectare de feijão e arroz. Para a concretização do cálculo pertinente ao consumo de cereais, a produtividade média por hectare foi dividida pelo número de habitantes de cada ano e este montante foi dividido por 1000, conforme proposto no trabalho de Fiorini, Souza e Mercante (2012). A redução de 11,5% no consumo de cereais entre 2005 e 2010 pode ser

explicada por mudança de hábitos, seja pela alteração no rendimento monetário ou pelas mudanças culturais. Houve um aumento de 11,8% no consumo de carnes, 53,3% na bebidas e infusões, 129,2% grupo de alimentos preparados e misturas industriais entre outros (IBGE, 2010).

Quadro 10 - Consumo de cereais por habitante - Goiás 2005 e 2010.

Ano	Consumo por hab (kg)	Consumo (kg) * nº de hab.	Produtividade média por hectare(Kg)	Demanda total por hectare	PE cereais
2005 1	52,55	296.557.727,2	114060664,3	20,211538	0,02021
2010 2	47,13	282.964.532,2	108832512,4	18,127308	0,01812

Fonte: (1) SEPLAN - GO, 2005. (2) IBGE, 2010.

2.5 Consumo de combustível fóssil.

Para aferir a PE de consumo de combustível fóssil, seguiu-se as coordenadas do trabalho proposto por Fiorini; Souza e Mercante (2012). Para esta determinação, tomou-se como base o consumo de gasolina de um veículo de passeio padrão, que em média roda 8.000 km anuais, gastando em média 800 litros de combustível por ano. Como as emissões médias de dióxido de carbono (CO₂) de um

veículo são de 0,16 a 0,70kg/km, tem-se um total de 1.280 kg por veículo ao ano.

O quadro 11 apresenta a frota de toda modalidade de veículos do Estado de Goiás em 2005 e 2010, bem como a emissão unitária de CO₂, quantidade de quilômetros rodados, quantidade total de CO₂ emitida, os hectares necessários para absorção do CO₂ emitido geral e por habitante.

Quadro 11 – Frota de carros de Goiás e quantidade de CO₂ emitida – Dez-2005/2010.

Veículo por categoria	Frota anual (2005)	Frota anual (2010)	Emissão de	Quilômetro Rodado	Qde. Emitida de CO ₂ (KG) (2005)	Qde. Emitida de CO ₂ (KG) (2010)	Hectare total necessário para absorção de CO ₂ (2005)	Hectare total necessário para absorção de CO ₂ (2010)	Hectare total necessário para absorção de CO ₂ /HAB (2005)	Hectare total necessário para absorção de CO ₂ /HAB (2010)
			CO ₂ (Kg/Km)							
Automóvel	743.700	1.170.400	0,160	8.000	951.936.000	1.498.112.000	1.735.915.756	2.694.840.622	307,60410	4
Caminhão	65.459	83.873	0,700	30.000	1.374.639.000	1.761.333.000				
Camionetes	73.459	209.674	0,280	10.000	205.685.200	587.087.200				
Micro-ônibus	3.512	5.721	0,280	30.000	29.500.800	48.056.400				
Ônibus	11.538	16.289	0,700	30.000	242.298.000	342.069.000				
Motocicleta	308.259	590.438	0,130	8.000	320.589.360	614.055.520				
Totais	1.205.927	2.076.395			3.124.648.360	4.850.713.120				

Fonte: DENATRAN, 2005 e 2010.

Para determinação da quantidade de CO₂ emitida ao ano em quilo por cada categoria de veículo, é necessária a multiplicação da quantidade de veículos por categoria, emissão de CO₂(kg/km) e km rodado. O somatório desses resultados dividido por 1,8 (fator de conversão por hectare) o qual corresponde à quantidade de hectare necessário para absorção de CO₂ produzidos pelos veículos. A determinação deste valor

dividido pelo número de habitantes equivale a quantidade de hectare necessária para absorção de CO₂ per capita, que dividido por 1000 representa a PE de consumo de combustível fóssil.

A conclusão apresentada no quadro 11 transparece que o volume crescente da frota, a não preocupação na substituição ou modernização dos sistemas de filtragem de poluentes tem elevado a PE e demandado mais hectare para absorção de CO₂.

2.6 Consumo de energia elétrica.

Para a mensuração da PE de consumo de energia elétrica o estudo norteou o método empregado no trabalho de Grijó; Machado e Silva (2012) onde os dados foram inicialmente encontrados em gigawatt/hora (GWh) e convertidos para quilowatt/hora (KWh) (1GWh = 1.000.000 KWh) e a geração de 1 KWh de energia elétrica produz 1,5 libras de dióxido de carbono ou 0,68 kg. (CERVI e CARVALHO,2010).

No quadro 12 o consumo per capita é dado pela divisão da produção anual (KW/H) pelo número de habitantes; a emissão de CO₂ é dada pela multiplicação entre produção anual (KW/H) e 0,68 quilos; a área para absorção CO₂ (ha) é encontrada ao multiplicar seu valor por mil e posteriormente pelo fator de equivalência. A PE efetiva é o resultado da última tratativa dividida pelo número de habitantes para cada ano.

Quadro 12 - Consumo de energia por habitante - Goiás 2005 e 2010.

ANO	Produção anual (KW/H)	População	Consumo per capita (kwh)	Emissão de CO ₂ (kg)	Área para Absorção Co ₂ (Ha)	Fator de Equiv.	Área para Absorção Co ₂ * Fator de Equiv. (Ha)
2005	7.049.463.000,00	5.643.344	1249,16	4.793.634.840,00	4.793.634,84	1,26	6.039.979,90
2010	9.460.697.350,00	6.003.788	1575,79	6.433.274.198,00	6.433.274,20	1,26	8.105.925,49

Fonte: ANEEL 2005 e 2010. Elaboração: A autora, 2014.

A PE de consumo de energia elétrica (gha) passou de 1,07028 (gha) para 1,35014 (gha), o que representa um aumento de 26,14% no período. Esta elevação está condicionada pelo consumo, atribuído à crescente urbanização, utilização de bens eletro eletrônicos, entre outros. Este perfil de consumo gera por consequência demanda mais área para absorção de CO₂.

2.7 Consumo de água.

Para efetivação do cálculo da PE de consumo da água foram consideradas as colocações do trabalho de Grijó; Machado e Silva (2012), onde a variável água doce não está inclusa no cálculo da Pegada Ecológica, sendo mais adequada para medição da Pegada Hidrológica. Todavia devido à impossibilidade de conversão dos termos em hectares globais será utilizada a metodologia adotada por Cervi e Carvalho (2010), que associa as emissões de dióxido de carbono ao processo de tratamento e distribuição de água.

Na tratativa do cálculo deve ser considerado que, 1 megalitro de água tratada emite 370 kg de CO₂ por ano na atmosfera segundo IPCC (apud ANDRADE, 2006, p.80).

Para a mensuração, baseado no quadro 13, tem-se as seguintes tratativas:

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

- 1 - Consumo percapita é dado pelo volume emitido dividido pelo nº de habitantes atendidos;
- 2 - A contabilização de emissão de CO₂ é dada pela multiplicação do volume, 0,001 e 370;
- 3 - A área de absorção é o resultado da tratativa 2 dividido por 1000;
- 4 - PE da água é a tratativa 3 multiplicada pelo fator de equivalência 1,26 e dividida pelo número de habitantes.

Quadro 13 - Consumo de água por habitante - Goiás 2005 e 2010.

ANO	VOLUME (m³)	POPULAÇÃO ATENDIDA (%)	POPULAÇÃO ATENDIDA	CONSUMO PER CAPITA	EMIÇÃO DE CO ²	AREA DE ABSORÇÃO	FATOR DE EQUIVALÊNCIA
2005	187.850.000,00	81%	4.571.108,64	41,10	69.504.500,00	69.504,50	1,26
2010	228.252.000,00	90%	5.403.409,20	42,24	84.453.240,00	84.453,24	1,26

Fonte: SANEAGO. Elaboração: SEGPLAN-GO /SEPIN /Gerência de Estatística Socioeconômica – 2011. Adaptações.

A PE de consumo da água teve um aumento de 14,21% nos anos estudados, todavia a PE um tanto inexpressiva não representa efetivamente o consumo de água, uma vez que outras formas de abastecimento como poços e cacimbas não são contabilizadas pela SANEAGO.

2.8 Recursos sólidos urbanos coletados.

Os dados pertinentes ao cálculo da pegada de recursos sólidos urbanos foram coletados junto a relatórios da ABRELPE. Esses relatórios consideram somente o lixo coletado e transportado até o aterro controlado. Para este estudo, bem como o proposto no trabalho de Grijó ; Machado e Silva (2012), o fator de emissão de 1 kg de CO₂ para cada 3 kg de resíduos (ANDRADE, 2006).

Pertinente o quadro 14, tem-se as seguintes tratativas para conceber a PE:

1 - Emissão de gás carbônico (kg) é dado pela quantidade de resíduos sólidos urbanos coletados (kg) dividido por 3, conforme propõe Andrade (2006).

2 - A área para absorção do CO₂ em hectare, é dado pelo resultado da tratativa 1 dividido por mil;

3 -A área disponível para cada habitante é dada pela divisão entre a tratativa 2 e o número de habitantes da zona urbana;

4 - A PE é dada pela multiplicação entre a tratativa 2 e o fator de equivalência e a divisão deste resultado pelo número de habitantes da zona urbana;

Quadro 14 - Volume de recursos sólidos urbanos coletados - Goiás 2005 e 2010.

ANO	RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS COLETADOS (KG)	EMISSÃO DE GÁS CARBÔNICO (KG)	ÁREA P/ ABSORÇÃO CO ₂ (HÁ)	População Urbana (hab)	ÁREA HAB (HÁ/HAB)	FATOR DE EQUIVALENCIA	P
2005	1.318.598.169,92	439.532.723,31	439.532,72	5.064.626,00	0,0868	1,26	
2010	2.022.221.369,07	674.073.789,69	674.073,79	5.421.069,00	0,1243	1,26	

Fonte : (1) ABRELPE,2005. (2) ABRELPE,2010.

Deste modo a PE de resíduos sólidos urbanos coletados é de 0,1093489 Gha/hab em 2005 e 0,1566726 Gha/hab em 2010, um aumento de 43,27% no período estudado.

2.9 Resultados para a Pegada Ecológica de Goiás

O quadro 15 retrata o somatório de todos os resultados das variáveis utilizadas para o cálculo da Pegada Ecológica de Goiás nos anos de 2005 e 2010 conforme prevê o estudo.

Quadro 15 - Síntese dos resultados quanto ao cálculo da pegada ecológica de Goiás.

Variáveis	PE (ha/hab) 2005	PE (ha/hab) 2010
Área Verde	-2,11160	-1,980

Área Construída/Ocupada	1,22636	1,774
Consumo de carne bovina	0,25984	0,307
Consumo cereais	0,02021	0,018
Consumo de combustível fóssil	0,30760	0,448
Consumo energia	1,07028	1,350
Consumo água	0,01552	0,017
Recursos sólidos urbanos coletados	0,10935	0,156
Total (há/hab)	0,89756	2,091

Fonte: Quadros anteriores

Conforme exposto por Van Bellen (2006) 1 ha = 2.21 ha, o que corresponde a uma PE per capita de 1,983614 (gha) em 2005 e 4,62319 (gha) em 2010. O tamanho da PE per capita aumentou 133,07% em relação ao obtido para 2005. O gráfico 1 mostra as variações entre 2005 e 2010 das variáveis que compõem o cálculo da PE per capita de Goiás. Nele é possível verificar que o volume de hectare necessário para comportar o estilo de vida no geral aumentou, mediante as seguintes colocações:

1 - Redução de áreas verdes disponíveis, uma vez intensificado o desmatamento. Quanto maior o número de áreas verdes, menor a PE.

2 - Aumento da área urbana ocupada, dado o processo migratório entre zona rural e urbana.

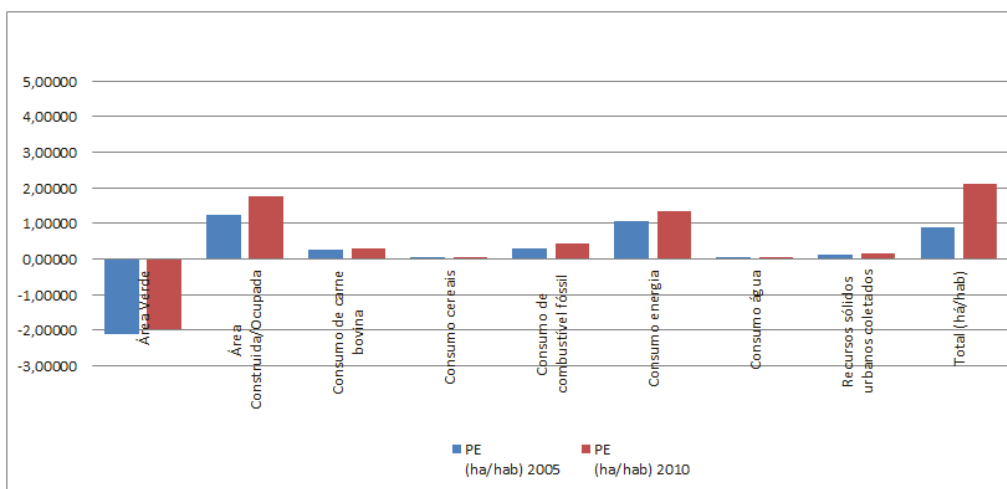
3 - Elevação da necessidade de pastagens para manejo de rebanho, dada à elevação do consumo de carne bovina;

4 - Redução do consumo de cereais dada mudança no patamar de consumo ou programas de incentivo ao consumo orgânico.

5 - Aumento do consumo de combustível fóssil, energia elétrica e água doce, o que agrega uma demanda maior de hectare para absorção de CO₂.

6 - Elevação do volume de resíduos sólidos urbanos coletados, que tende a demandar mais área para absorção CO₂ e degradar por consequente às áreas verdes;

Gráfico 1 - Síntese dos resultados quanto ao cálculo da pegada ecológica de Goiás - 2005 / 2010.



Fonte: A autora, 2014.

Como produto deste trabalho, observa-se que o cidadão goiano em 2005 detinha um modelo de vida sustentável com 1,98 gha/ano, menor que 2,1 gha/ano recomendado para manter a biocapacidade do planeta. Em 2010 cada habitante de Goiás necessitava de 4,48 gha/ano para manter o estilo de vida, o que representa ter déficit de 120% do recomendado

CONCLUSÃO

O aprimoramento e a constante busca por indicadores que possam mensurar uma situação de crescimento ou desenvolvimento com sustentabilidade têm promovido debates e colocado em enfoque às mudanças de cunho comportamental a serem realizadas.

No cenário de aplicabilidade do cálculo da PE, observa-se como produto deste trabalho, que a pujança econômica do Estado de Goiás está aliada a um déficit crescente dos recursos naturais. De modo que o cenário de elevação do PIB per capita não categorizou uma efetiva melhoria na sustentabilidade desse progresso econômico, quando se estima apegada ecológica como indicar de um desenvolvimento sustentável.

Parte desta constatação baseia-se no fato de que entre 2005 a 2010, a PE cresceu 133% enquanto o PIB per capita 81% (ver anexo gráfico Anexo I). Ou seja, ao passo que houve decréscimo da quantidade de áreas verdes para uso direto ou indireto da população; aumento do volume de ocupação urbana; crescimento da demanda por hectare para absorção de CO₂ devido à quantidade elevada da frota de veículos e a não modernização dos sistemas de

filtragem, recursos esses necessários para promoção sustentabilidade.

Dadas essas colocações, ainda que não exista um indicador de sustentabilidade que consiga atingir a análise em esfera social, econômica e ambiental, tende-se a ser mais viável considerar o uso da PE para mensuração da qualidade de vida do que o uso do PIB per capita. Dado que o PIB per capita não pode ser considerado um indicador de sustentabilidade e seus resultados positivos não necessariamente estão ligados a manutenção de recursos naturais.

As constatações deste estudo podem apresentar fragilidades devido às adaptações dos métodos para realidade local, coleta e tratamento dos dados. Deste modo, a contribuição está voltada a propor novos diagnósticos e métodos para mensuração da qualidade de vida, e destacar a importância dos indicadores no debate sobre o valor e a viabilidade do crescimento econômico com sustentabilidade. Por outro lado, urge que sejam desenvolvidos análises rigorosas sobre os aspectos robustos e os frágeis do indicador “pegada ecológica” como instrumento orientador de decisões estratégicas de desenvolvimento social, econômico e ambiental.

REFERÊNCIAS

ABRELPE - Associação Brasileira de Empresas [de](#) Limpeza Pública e [Resíduos](#). *Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil*, 2005.

ABRELPE - Associação Brasileira de Empresas [de](#) Limpeza Pública e [Resíduos](#). *Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil*, 2010

ANEEL - Agencia Nacional de Energia Elétrica. *Relatório de consumo de energia elétrica por região*, 2005.

ANEEL - Agencia Nacional de Energia Elétrica. *Relatório de consumo de energia elétrica por região*, 2010.

ANDRADE, B.B. *Turismo e sustentabilidade no Município de Florianópolis: uma aplicação do método pegada ecológica*. Dissertação (Mestrado em Administração). UFSC, Florianópolis, 2006.

AYRES, R. On the utility of the ecological footprint concept. *Ecological Economics* v. 32, n.3, p. 347–349. 2000.

BELLEN, H.M. *Indicadores de Sustentabilidade: uma análise comparativa*. Rio de Janeiro:Editora FGV, 2007

.

CEDIN, R. C. P. J.; SILVA, R. S. da. A pegada ecológica em relação ao homem, à natureza e à cidade. V Encontro Biental da Sociedade Brasileira de Economia Ecológica *ECOECO*. 2003.

CERVI, J. L.; CARVALHO, P. G. M. A Pegada Ecológica: breve panorama do estado das artes do indicador de sustentabilidade no Brasil. VII Encontro Nacional de Economia Ecológica. *Anais*. Fortaleza. 2010.

CERVI, J. L; CARVALHO, P. G. M. A pegada ecológica do município do Rio de Janeiro. *Revista Iberoamericana de Economía Ecológica* v. 15, p.2001

CINDIN, R.P.J.; SILVA, R.S. Pegada Ecológica: instrumento de avaliação dos impactos antrópicos no meio natural. *Estudos Geográficos*, Rio Claro, v. 2, n. 1,p. 43-52, jun. 2004 .

DENATRAN - Departamento Nacional de Transito. *Frota por unidade federativa 2005 e 2010*.

DIAS, G. F. *Pegada Ecológica e Sustentabilidade Humana*. São Paulo: Gaia, 2002.

FIORINI.A, SOUZA.C, MERCANTE.M. *A Pegada Ecológica como Instrumento de Avaliação Ambiental da Cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul*,2012.

GRIJÓ.D, MACHADO.J, SILVA.N. *Avaliação ambiental da área urbana de Manaus: teste de aplicação da ferramenta pegada ecológica*, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE . *A dinâmica demográfica brasileira e os impactos nas políticas públicas*

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

- 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/indic_sociosaude/2010/com_din.pdf> Acesso em: 31 de Ago de 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA -IBGE -. *Acesso à Internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal-2015*. Disponível em:< <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acesoainternet/comentarios.pdf>.> Acesso em: 31 de Agosto de 2014.

LAZARUS, E. Ecological Footprint method. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida em 29 de abril de 2013.

MEADOWS, D. *Indicators and Information Systems for Sustainable development*. A report f the Balton Group. The sustainability Institute, Hartland Four Corners.1998.

MONFREDA,C.Calculating national and global ecological footprint time series:resolving conceptual challenges. *Land Use Policy*, v.21, p. 271–278,2004.

MOFFATT, I. Ecological footprints and sustainable development. *Ecological Economics*. v.32, p.359-362, 2000.

ORTEGA, E. Emery Net Primary Production (ENPP) as basis for calculation of Ecological Footprint. *Ecological Indicators*, v.10, p. 475–483, 2010.

OPSCHOOR, H. The ecological footprint: measuring rod or metaphor? *Ecological Economics*. v. 32. n. 3, 2000.

REES, W. Ecological footprints and appropriated carrying capacity: what urban economies leaves out. *Environment and Urbanization*, v. 4, n. 2, p. 121-130, 1992.

SECRETARIA DE ESTADO DE GESTÃO E PLANEJAMENTO DE GOIÁS - SEPLAN. *Goiás em dados 2010* – Uso e Cobertura do solo 2006. Disponível em: <<http://www.seplan.go.gov.br/sepin/down/godados2010.pdf>> Acesso em: 29 de Setembro de 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE GESTÃO E PLANEJAMENTO DE GOIÁS - SEPLAN. *Estado de Goiás, Centro-Oeste e Brasil: Aquisição alimentar domiciliar per capita*, segundo alguns produtos – Cereais – 2005. Disponível em:< http://www.seplan.go.gov.br/sepin/pub/Godados/2005/IndicedePotencial/tab_04.htm.> Acesso em: 29 de Setembro de 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE GESTÃO E PLANEJAMENTO DE GOIÁS - SEPLAN.. *ESTADO DE GOIÁS, Centro-Oeste e Brasil: Aquisição alimentar domiciliar per capita*, segundo alguns produtos – Carne

bovina – 2005. Disponível em: <http://www.seplan.go.gov.br/sepin/pub/Godados/2005/IndicedePotencial/tab_04.htm.> Acesso em: 29 de Setembro de 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE GESTÃO E PLANEJAMENTO DE GOIÁS - SEPLAN. *Goiás em dados 2011*. Sistema em operação de água e esgoto – 2000, 2005 – 10. Disponível em: <<http://www.seplan.go.gov.br/sepin/down/godados2011.pdf>.> Acesso em: 29 de Setembro de 2014.

SISTEMA ESTADUAL DE GEOINFORMAÇÃO- SIEG. *Mapa Uso da terra e cobertura vegetal do Estado de Goiás – MACROZAE* – 2006. Disponível em: <http://www.sieg.go.gov.br/RGG/MacroZAE/Mapa_USO_DA_TERRA_E_COBERTURA_VEGETAL.pdf.> Acesso em: 29 de Setembro de 2014.

SISTEMA ESTADUAL DE GEOINFORMAÇÃO- SIEG. *Mapa Uso da terra e cobertura vegetal do Estado de Goiás – MACROZAE* – 2014.

VAN BELLEN, H. M. *Indicadores de sustentabilidade: uma análise comparativa*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

VAN KOOTEN, G. C., BULTE, E. H., 2000. The ecological footprint — useful science or politics? *Ecological Economics*. v.32 n.3, p.389. 2000

WACKERNAGEL, M. ; REES, W. Our ecological footprint: Reducing human impact on the earth. Gabriola Island, Canada: *New Society Publishers*. 1996.

WACKERNAGEL, M., SILVERSTEIN, J. Big things first: focusing on the scale imperative with the ecological footprint. *Ecological Economics* v.32 n.3 *Ecological Economics*. v. 32. n. 3. p. 391–394. 2000.

WORLD WILDLIFE FUND- WWF – REPORT. Relatório Planeta Vivo 2010: Biodiversidade, biocapacidade e desenvolvimento. *WWF*: Gland, Suíça, 2010.

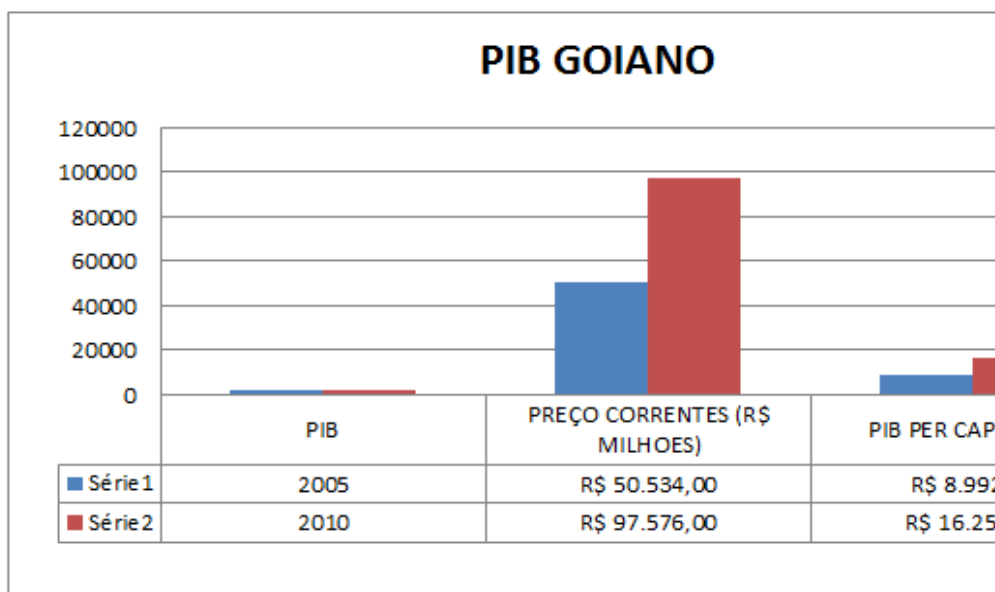
WORLD WILDLIFE FUND-WWF. Living Planet Report, 2007. Disponível em:<http://www.panda.org/news_facts/publications/living_planet_report/index.cfm>. Acesso 04 de Maio de 2014.

WORLD WILDLIFE FUND-WWF- Brasil. *Pegada Ecológica*.2012.

WORLD WILDLIFE FUND-WWF- Brasil. *Estudo avalia a Pegada Ecológica de Campo Grande*. 2014.

ANEXO I

Gráfico – Comparativo entre PIB per capita entre os anos de 2005 e 2010.



Fonte: SEPLAN GO 2005 e 2010. Elaboração: A autora, 2014.

PIBID NA ESCOLA: o Colégio Antensina Santana como patrimônio e lugar de memória.

Beatriz Pereira Silva (UEG/PIBID) ¹,

Gabriela Ferreira de Amorim(UEG/PIBID) ¹,

Maria de Fátima Oliveira (UEG/PIBID) ²,

Lusimeire Figueredo da Silva(CEAS/PIBID) ³

1-Graduandas em História; bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: beatriz-pereira@live.com; E-mail: gabrielaferreiraamorim@gmail.com

2- Coordenadora de Área do subprojeto de História (PIBID), E-mail: proffatima@hotmail.com

3- Professora Supervisora do Subprojeto de História (PIBID). E-mail: lusimeire_go@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O Colégio Estadual Antensina Santana está localizado no centro da cidade de Anápolis-GO. Tendo sido o primeiro grupo escolar de Anápolis, foi inaugurado em 1926, sob o nome de Grupo Escolar “Dr. Brasil Caiado”, em homenagem ao então presidente do Estado de Goiás. Porém, após a vitória da aliança liberal o Colégio passou a se chamar Grupo Escolar “24 de outubro”. Hoje o colégio é referência em educação e atende em média 2.000 alunos. Por sua

importância relacionada às transformações socioeconômicas e culturais desenvolvidas ao longo dos anos, o Colégio é considerado um Patrimônio Histórico, tombado pela Lei nº 3 171. E, mesmo sendo restaurada no decorrer dos anos, a Unidade Escolar possui muitas de suas características originais. Como afirma Silva (2010, p. 38) “Preservar não é apenas guardar um objeto e conservá-lo, é necessário garantir, além disso, a preservação da memória social que a comunidade tem daquele mesmo objeto.” Tendo em vista a importância do Colégio como Patrimônio Histórico e como lugar de memória, organizamos uma atividade em comemoração aos seus 89 anos em março de 2015, para apresentar aos alunos a história da escola desde a sua fundação até os dias atuais, com o objetivo de conscientizá-los sobre a importância de se conhecer a história da escola enquanto valor cultural e patrimonial.

MATERIAL E MÉTODO

Utilizamos documentos históricos do acervo do colégio como: o Projeto Político Pedagógico do Colégio, fotos de desde a sua fundação, recortes de e fotos de comemorações de aniversários e eventos anteriores. Com o material, produzimos um mural organizado em ordem cronológica, que foi exposto no dia do evento. Esta atividade contou com a colaboração do professor de História do colégio (Maxwell Martins) que produziu uma paródia da música Eduardo e Mônica (Legião Urbana) a qual foi distribuída para que todos pudessem conhecer a história pela letra e acompanhar enquanto o professor tocava e cantava a música.

RESULTADOS

Podemos destacar como resultados: o conhecimento da realidade da escola como campo de experiência na formação de professores; o domínio das diferentes linguagens e metodologias para o ensino dos conteúdos de História; a produção e divulgação de conhecimento histórico; a aproximação e integração da universidade com a educação básica; a possibilidade de inovação do ensino de História na educação básica; o revigoramento do processo de formação de professores e fortalecimento da licenciatura em História na UEG e a conscientização dos alunos acerca da História da escola e do Patrimônio Histórico, pois de acordo com Jaime Pinsky e Carla B. Pinsky (2003), "O grande desafio que se apresenta neste novo milênio é adequar nosso olhar às exigências do mundo real sem sermos sugados pela onda neoliberal que parece estar empolgando corações".

CONCLUSÃO

Por meio desta atividade podemos constatar que o uso de diferentes metodologias como a música, imagens e recortes de jornais, contribui para o processo ensino/aprendizagem despertando o interesse dos alunos pela disciplina História, o que torna a aprendizagem mais prazerosa, não só para os alunos, mas também para os professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História Prazerosa e Consequente. In: KARNAL, Leandro (ORG). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: contexto, 2003.

ABREU, Sandra Elaine Aires de. A criação e a denominação do Grupo Escolar Antensina Santana. **V EDIPE** Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino, Comunicação Oral. GT: História. UFG, 2013.

SILVA, Rosenilda Rodrigues da. Breve descrição dos Patrimônios Históricos de Anápolis. In: CHIAROTTI, Tiziano Mamede. (ORG). **Caderno de Pesquisas** – Museu Histórico de Anápolis “Alderico Borges de Carvalho”. Ano 2, nº. 1. Anápolis, Go, 2010.

POLÍTICA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Fernanda Soares Borges Perinelli

Pós Graduação - Mestrado em “Território e Expressões Culturais no Cerrado”. Universidade Estadual de Goiás - UEG - Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CSEH), Anápolis - GO.

feteccer.fe@gmail.com

Resumo:

Este artigo objetiva discutir o conceito de política. Termo que sugere complexidade, não pela articulação semântica da palavra, mas, pelo que ela tem representado na contemporaneidade. A política tem se revelado como uma das mais significativas expressões da identidade coletiva. Podendo um povo ser reconhecido, entre outros aspectos, pela sua maneira de assimilar e praticar a política. É certo que, desde a antiguidade filósofos e pensadores esforçam-se em entender as relações políticas que mediam a vida em sociedade e mesmo assim, este conceito ainda está em construção. Dado o fato de que, as sociedades se reinventam historicamente. Muitos níveis da realidade correspondem a uma necessidade cotidiana que não exprime especificamente a política. O que leva-nos a duvidar da natureza política do homem. Pois, nem todas as situações vividas pertencem à esfera do político. Ainda que nem tudo seja político, este pode apropriar-se de muitas realidades sociais que não possuem natureza política. Elementos individuais, privados ou mesmo coletivos podem ser transformados em recursos políticos. Os meios de comunicação, as artes, a literatura, a opinião pública, até mesmo a religião podem tornar - se dispositivos políticos em virtude de alguma situação. Neste sentido, buscamos uma leitura

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

sobre o termo política. Fundamentamo-nos nas leituras bibliográficas de autores que discutem o termo. Este estudo integra uma pesquisa de dissertação de mestrado que está sendo produzida. Na referida pesquisa, pretendemos compreender a articulação entre a imprensa nacional e a campanha eleitoral de Fernando Collor de Mello para presidente da República em 1989. Para compreender esta relação conflitante é preciso entender que a imprensa exerce um papel importante no encaminhamento de muitos eventos, e que está sujeita a servir aos interesses de grupos dominantes. Deste modo, a questão que apresentamos tem a expectativa de indagar e investigar a ligação da imprensa com determinados projetos políticos. Daí a necessidade de tecer algumas considerações sobre o termo política.

Palavras-chave: Política. Homem. Identidade coletiva

Introdução

Como tratamos um evento político não podemos refutar o estudo do termo política. Embora na contemporaneidade este termo tenha assumido diferentes conotações, diversos autores como Hannah Arendh, Itami Campos, Gramsci, Serge Bernstein entre outros defendem que Política pressupõe participação e liberdade. Neste sentido, os desfechos políticos não se privam a História da “classe” política, e sim, na relação desta com o público. Entendemos que a política recapitula os diversos níveis da realidade, mas ela especificamente está relacionada ao campo do discurso e das representações especulativas que oferecem respostas aos problemas sociais.

Neste sentido a política pode não ser exclusividade do Estado, muito pelo contrário, podemos até dizer que existe uma política para pensar todos os setores da atividade humana.

No entanto, a política que interessa - nos discutir, é esta relacionada ao Estado e a organização social partidária que permite uma mediação entre os diversos segmentos sociais e o Estado.

Política: conceituação teórica.

Dos gregos antigos a contemporaneidade o termo política vem assumindo conotações diferentes. Atualmente o conceito de política é problematizado por diversos autores, mas, Campos (2014) ressalta que, em muitos destes o conceito não é claro: “ alguns caracterizam a política como atividade que envolve “poder, governo e autoridade”, para outros ela trata do estudo de atos/fenômenos que envolvem “ valores autoritários” (Campos, 2014, p.15). Ainda assim, a concepção grega de política é bem aceita na atualidade. Para estes, a palavra pólis (politikós), referia-se à tudo que estava relacionado a cidade, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social. (Bobbio, 1998).

Para Aristóteles (1991) “o homem, por natureza é, um animal político” (p.11), de modo que, a política não nasce propriamente com a polis, nasce com homem. A vida social, ou o convívio em sociedade possibilitaria ao homem a oportunidade de se realizar como político. No entanto, para os gregos a política tinha uma natureza pública e estava diretamente relacionada às decisões da coletividade. Esta coletividade refere-se a uma maioria de cidadãos que, precedia as demais instituições e as individualidades, uma vez que, o coletivo está diretamente ligado à ideia de “partes”, indivíduos, classes, famílias, grupos sociais que agrupados integram um todo e formam a “maioria”. (Campos, 2014)

Hannah Arendt (1995) contesta Aristóteles, afirmando não ser o homem um animal político. Problematicando a tese aristotélica da natureza política do homem, ela postula que a política é

imprescindível à condição humana, no entanto, não é inerente ao homem, a política não surge propriamente no homem e sim entre os homens, na “polis” ou no convívio social. Para esta autora, “a política é uma dimensão essencial da condição humana, algo que não pode ser dispensado sem que essa mesma condição se altere de forma irreparável” (ARENDT, 2006, p. 2000).

Para Arendt (2006), a política não é domínio, força e tão pouco violência, nem se baseia nas diferenças entre governantes e governados. E sim, no comum acordo, nas decisões conjuntas, na participação coletiva, no respeito à vida e a liberdade. Deste modo, política pressupõe participação e liberdade. Isto leva-nos a erguer os seguintes questionamentos: Existe compatibilidade entre política e liberdade? A política se limita ao Estado? Política, o que de fato significa?

A autora postula que “para as questões políticas, o problema da liberdade é crucial [...]”(ARENDT, 1992, p.191). A ação e a política, entre todas as capacidades e potencialidades que tangem a existência humana, “são as únicas coisas que não poderíamos conceber sem ao menos admitir a existência da liberdade” (ARENDT, 1992, p.191). A liberdade, segundo esta autora é a razão de ser da política, sua inexistência destitui a política de significado. No entanto, a experiência política do presente, ou mesmo a referencia política que permeia o ocidente desde a instauração da modernidade, instiga - nos a desacreditar na política como sinônimo de liberdade. Ora, o oposto parece mais óbvio! Estes dois elementos parecem divorciados.

“O Ascenso do totalitarismo, sua pretensão de ter subordinado todas as esferas da vida as exigências da política e seu consequente descaso pelos direitos civis, entre os quais, acima de tudo, os direitos a intimidade e a isenção da política, fazem nos duvidar não

apenas da coincidência da política com a liberdade, como de sua própria compatibilidade”. (ARENDT, 1992, p.195)

É fato, “Inclinamo-nos a crer que a liberdade começa onde a política termina” (ARENDT, 1992, p.195), isto por entender que os regimes autoritários, constantes durante o século XX, não só na Europa, mas também na América, especificamente nos países de consolidação capitalista tardia, os ditos países de terceiro mundo, que a exemplo do Brasil, também implantaram regimes totalitários, expurgaram da vida política o direito a liberdade. Nestes regimes, definitivamente a política não pode ser tida como sinônimo de liberdade. Diante disto, a nossa inclinação apolítica dá se, sobretudo, “por termos visto, a liberdade desaparecer sempre que as chamadas considerações políticas prevalecem sobre todo o restante” (ARENDT, 1992, p.195).

Arendt defende que a ação é o “domínio de experiência da liberdade” (ARENDT, 1992, p.198). O agir pode mudar o destino dos homens. De modo que “os homens são livres enquanto agem, nem antes, nem depois” (ARENDT, 1992, p.199). Nesta visão, o ser livre e o agir constituem a mesma coisa. As instituições políticas, não importa a origem, bem ou mal projetadas dependem de homens em ação, para que existam ou para que sejam mantidas. O indivíduo só é livre, quando as suas ações também são desprendidas. A relação entre política e liberdade esta presente no discurso de Arendt: “a liberdade como fato demonstrável e a política coincidem e são relacionadas uma a outra como dois lados de uma mesma matéria” (ARENDT, 1992, p.195). A liberdade tanto quanto a política só se manifesta no âmbito público. Neste sentido os gregos serão sempre referência para tratar estas questões. A política de fato, está relacionada à cidade ou a “polis”. E a liberdade, salvo as divergências apresentadas, só se manifesta nesta mesma condição, na relação plural entre os indivíduos.

Percebe-se que, a política não está exclusivamente relacionada ao Estado, “tudo o que acontece nesse espaço de aparecimentos é político por definição, mesmo quando é um produto direto da ação” (ARENDT, 1992, p.2001). A política está relacionada às relações humanas que permeiam o espaço público, sempre figurando ações conjuntas. Ainda que esta tentativa de relacionar à liberdade a política cause estranheza, é preciso lembrar que não podemos confundir a verdadeira política com o que seria o fim da política, lembra-nos bem Hannah Arendt. A liberdade justifica a política e sua ausência no processo pode significar a ruína dos agentes envolvidos, ou mesmo dos governos.

Gramsci (1978) define elementos centrais da política. “O primeiro é que existem realmente governantes e governados, dirigidos e dirigentes” (p.165), e nisto se baseia toda ciência política. Neste ponto, Gramsci e Arendt entram em desacordo, pois, a autora defende que a política não emana destas relações de poder. Embora elas existam, o verdadeiro sentido da política está relacionado à liberdade, as decisões e ações conjuntas e por isto não se fundamenta especificamente nas diferenças entre governantes e governados. Ela não desconsidera estas relações de força ou fraqueza, só acredita que estas relações deformam o real sentido de liberdade política. Já Gramsci, defende que estas relações existem e que justamente elas determinam toda a organização política.

A política, a seu ver, demanda uma relação de forças entre os que dirigem e os que são dirigidos. Posto isto, “ver-se-á como se pode dirigir da maneira mais eficaz (dado certos fins) e como, portanto, preparar do melhor modo os governantes”. Colocado estes princípios crê-se que o problema central da política não está propriamente na existência do Estado, e sim em quem dirige - o. Daí a necessidade de pensar a formação dos dirigentes a partir de uma premissa de fundamental importância: “queremos que governantes e governados existam sempre ou queremos criar condições para

que a necessidade dessa divisão desapareça?” Esta divisão “é inevitável ou é apenas um fato histórico que responde a determinadas condições?”. (GRAMSCI, 2005. p.12)

Assim como Arendt, Gramsci também presume que política prevê participação ativa e eles pensam esta participação de maneira semelhante. Admitem que os sujeitos precisam assumir uma consciência coletiva política, fugindo assim do automatismo social e posicionando - se frente as diferentes situações vigentes. O que significa agir para fugir do comodismo. E neste sentido, a respostas para as questões postuladas são óbvias. A divisão do gênero humano não é inevitável é uma condição histórica que pode ser superada justamente pelo agir, que atribui sentido a política.

No pensamento arendtiano, “as massas existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca se filiam a partidos e raramente exercem o poder de voto” (Arendt,1989, p. 361). No caso do Brasil que, o voto é obrigatório, ainda podemos acrescentar a este grupo de apolíticos, os sujeitos que votam mecanicamente, por pura obrigação, mas são alheios e não atuantes no processo. Esta neutralidade é vista como problemática, uma vez que, opõe - se a participação ativa que deveria ser adotada pelos diferentes agentes e nas diferentes situações, ainda que nos governos autoritários. Então Arendt, vê este comportamento apolítico como negativo, e sugere que esta neutralidade contribui com surgimento de regimes ditatoriais na Europa, durante o século XX. Para Gramsci, estes apolíticos são desprovidos de consciência revolucionária. Arendt concorda! Salvo os motivos, ainda que por opção, os que não se posicionam politicamente, permitem os desdobramentos do poder do governo sobre a sociedade civil.

Em Gramsci, o partido é tido como um órgão fundamental para dirigir os grupos sociais, e a questão ativa perpassa pela ação do indivíduo, porém, a partir de um partir, um sindicato, o Estado, em síntese, de uma organização coletiva. De modo que, os agentes precisam se organizar em torno de um partido, por não ter uma consciência revolucionária, por isso à necessidade de intelectuais profissionais que possuem esta consciência, cujo papel é o de inculcá-la nos demais: “não se pode haver elaboração de dirigentes onde falta atividade teórica, doutrinária dos partidos, onde as razões de ser e as razões de desenvolvimento da classe representada não são pesquisadas e estudadas.” (GRAMSCI, 2005, p. 120).

O grande problema apontado pelo autor concentra-se na formação destes intelectuais, uma vez que, a maioria das universidades e instituições que preparam as capacidades intelectuais “formam quadros nacionais apolíticos, com formação mental puramente retórica, não nacional” (IDEM). Face a este pressuposto, cresce o número de políticos despreparados para exercerem cargos públicos, a desagregação e a debilidade dos partidos que, desconhecendo sua verdadeira essência afunda-se em meio a oportunismos, “descontinuidade orgânica”, e a incoerência entre a tática e estratégia.

Não só as instituições universitárias são responsáveis em preparar as lideranças políticas, o Estado/governo também é responsável por gerir algumas situações no sentido de fortalecer ou despolitizar os partidos. No caso Italiano, em alguns momentos o Estado apresentou-se ditador.

“O governo operou de fato como, um “partido”, colocou-se acima dos partidos, não para harmonizar os interesses e as atividades nos quadros permanentes da vida e dos interesses estatais nacionais, mas, para desagregá-los, para afastá-los das massas e ter “uma

força partido ligada ao governo por vínculos paternalistas do tipo bonapartista – cesarista”[...]. (GRAMSCI, 2005, p. 119)

Nesta citação Gramsci (2005), refere-se à ditadura instalada por três primeiros - ministros italianos Depretis (1876 - 1887), Crispi (1893) e Giolitti (1892 e 1893). Governantes que, de forma coercitiva apelaram por desagregar os partidos, com a finalidade de despolitizar a sociedade e instaurar um regime paternalista, antidemocrático. Isto está relacionado à cultura sujeição, conforme já discutimos com Campos (2014). E como vimos isto não é exclusividade europeia, no Brasil regeram-se esquemas semelhantes.

A questão é que nesta dinâmica “as classes exprimem os partidos, os partidos elaboram os homens de Estado e de Governo, os dirigentes da sociedade civil e sociedade política” (GRAMSCI, 2005, P.120). Nesta visão o poder político não está desvinculado do poder econômico, pois, “toda forma de poder político não pode ser historicamente concebida e justificada se não como aparato jurídico de um real poder econômico” (Gramsci, 2005: p. 85). Este poder é determinado por um ordenamento de relações de força em que alguns grupos tentam impor-se politicamente sobre outros, por meio da reprodução cotidiana de um capital que se aloja nas diversas conjunturas. No entanto, o autor expressa de forma clara o papel do Estado, no sentido de ser também um instrumento nas mãos da classe operária.

Serge Berstein (2003) está em acordo com Gramsci (2005), que a política demanda relações de poder, mediação partidária e participação ativa. E também com Arendt (1992), entre muitos aspectos, por entender que a política não é inerente ao homem.

É evidente que não se pode considerar o homem como sendo um animal político; sozinho ou em sociedade, ele sente necessidades e

aspirações que lhe concernem diretamente, a ele mesmo ou a sua família e que se situam ao nível estrito da existência cotidiana. (BERSTEIN, 2003, p. 60)

Esta fala nitidamente desmonta a ideia de que todas as ações que, manifestam-se na sociedade, tida como espaço do aparecimento é político. Isto, dado o fato de que algumas ações são reflexos das necessidades cotidianas do homem. “A passagem destas aspirações e necessidades á expressão de um pensamento político não aparece de modo algum, como algo evidente, mas dá lugar a uma misteriosa alquimia que modifica a natureza do fenômeno”. Isso considerando a existência de uma “realidade cotidiana” relacionada ao âmbito do concreto, do real vivido e o espaço do político vinculado à outra dinâmica, “a esfera do discurso e das representações especulativas”. (BERSTEIN, 2003, p. 60)

E não há uma ponte natural entre o real vivido e o campo da política, “há uma distancia considerável, porque passamos então do campo do concreto para o do discurso que comporta uma expressão das ideias e linguagens codificadas” (BERSTEIN, 2003, p. 61). Na esfera do concreto é que surgem os problemas que dão origem a determinados projetos políticos. E é justamente neste espaço existente entre o concreto e o discurso que situa a mediação política, a cargo das forças políticas que, desempenham papel primordial, “articulando na linguagem que lhes é própria, as necessidades ou as aspirações mais ou menos confusas das populações”. Na contemporaneidade os partidos são os principais mediadores neste processo, exibem a “maior ou menor fidelidade ao modelo que pretende exprimir” (BERSTEIN, 2003, p. 61).

A fala de Rémond (2003) complementa a de Berstein (2003). Na sua concepção o campo político não apresenta fronteiras naturais e nem fronteiras fixas delimitadas. “Se o político é uma construção

abstrata assim como, o econômico e o social é também a coisa mais concreta com que todos se deparam na vida, algo que interfere na sua atividade profissional ou se imiscui na sua vida privada”. (RÉMOND, 2003, p. 443). Os meios de comunicação, por exemplo, não são realidades propriamente políticas, mas eles podem tornar - se políticos, podem converter-se em instrumentos políticos. Em virtude das mais diversas situações, os meios de comunicação podem se tornar objetos ou veículos de reprodução dos discursos políticos.

Na dificuldade de explicar o que é a política e na impossibilidade de estabelecer seus limites, “somos levados a definições mais abstratas”, das quais a mais constante está relacionada a reverência ao poder.⁷⁴ (RÉMOND, 2003, p. 443 - 444) Assim, política passa a ser atividade relacionada à conquista, ao exercício e a prática do poder. E neste caso os partidos políticos tem por motivação chegar ao poder. “Mas, não a qualquer poder”!

Na sociedade global o Estado é apresentado como instrumento e símbolo da “nação”, expressão maior de poder. A este dispositivo, “se reconhece o poder de decidir por todos, de impor a obediência às leis e o direito de punir as infrações”, de regular a vida em sociedade. É este o poder almejado pelos partidos, como representantes e mediadores de alguns segmentos da sociedade. (RÉMOND, 2003, p. 444). A política tem mesmo relação direta com o Estado, entretanto não se limita a isto:

“ela se estende também às coletividades territoriais e a outros setores por este movimento que ora dilata e ora encolhe o campo do político. Praticamente não há setor ou atividade que em algum

⁷⁴ Remond considera que, no século XX houve um abuso da noção de poder, desencadeando sua diluição e tudo passou a ser visto como relação de poder. Ler: REMOND, 2003, p. 444. Não objetivamos aqui discutir as noções de poder.

momento da história, não tenha tido uma relação com o político: existe uma política para habitação, assim como, para a energia, a televisão é um investimento político, o sindicalismo intervém no campo das forças políticas”. (RÉMOND, 2003, p. 444)

De fato, não existem fronteiras entre a esfera do cotidiano e universo do “político”. Não existem margens que o delimite, que o contorne, ele comunica-se com muitos outros setores de atividades humanas, manifesta-se em outros domínios. Embora nem tudo seja político, as relações se afunilam em muitas situações. Ainda assim, seria reducionismo acreditar que tudo se conflui as dependências políticas. Seria inclusive “ingênuo acreditar que o político escapa das determinações externas, das pressões, das solicitações de toda espécie” (Rémond, 2003, p.445). É preciso considerar que as decisões políticas resultam de variáveis que nem sempre são políticas.

Na discussão de Rémond (2003) a complexidade que envolve o termo “política” é problematizada. A política nem sempre determina os resultados, mas também seria exagero inferir que ela seja a todo instante, consequência de parâmetros que lhes são estranhos. É mais complexo ainda, os homens muitas vezes tomam partido que não coincide com seu status sócio profissional ou com a sua condição material. Ainda é preciso lembrar que, entre “os fatores que concorrem para moldar uma sociedade e influenciar o curso dos acontecimentos estão às instituições” (RÉMOND, 2003, p.448). A política não segue uma lógica linear, pelo contrário é marcada por rupturas, por acontecimentos, eventos inesperados que vem a tona, quase que como acidente.

O acontecimento político “solda uma geração”, é carregado de “afetividade positiva ou negativa” que marca e perpassa gerações convertendo-se em lembrança, em memória coletiva. Por isto mesmo, os acontecimentos políticos são fundadores das

mentalidades. É certo que o político recapitula outros níveis da realidade e “é uma das expressões mais altas da identidade coletiva: um povo se exprime tanto pela sua maneira de conceber, de praticar, de viver a política, quanto por sua literatura, seu cinema e sua cozinha.” Todos os comportamentos coletivos, incluindo a relação dos sujeitos com a política, revela-os, confere-lhes identidade.

Deste modo, “o comportamento político de um povo, não é um elemento comum, entre outros da paisagem política, é um poderoso revelador do ethos⁷⁵ de uma nação e do gênio de um povo”. (RÉMOND, 2003, p. 450). Os eventos políticos ocorridos no Brasil em 1985-1989 imprimiram os comportamentos políticos individuais e coletivos daquela geração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar que a política pressupõe participação e que esta é um direito significa defender o envolvimento de agentes sociais nas principais decisões políticas. Movimentação feita mediante as ações individuais ou coletivas, por meio do voto, ou engajamento em movimentos sociais, partidos políticos, grupos corporativistas e sindicatos. A participação política está correlacionada as atitudes, as formas e processos, que orientam a participação dos indivíduos integrados em sociedade, em seus respectivos sistemas políticos. A participação caracteriza o envolvimento ativo dos sujeitos no sistema político. Manifestando-se de variadas maneiras.

O Estado moderno criado como gerenciador de interesses privilegiados de alguns grupos políticos que detinha também o

⁷⁵ O termo de origem grega “ethos” no sentido empregado por Rémond (2003) está relacionado a hábitos comuns, valores, ética ou moral.

poder econômico, arrasta-se até os dias de hoje como gerenciador destes mesmos interesses. O que tenciona os conflitos de classes e culmina em constantes crises políticas. Mas, não podemos simplesmente acreditar que tudo a todo instante acontece na sociedade, como manobra política das classes privilegiadas. Concordamos com Eric Hobsbawm : “simplesmente concluir de forma automática a vontade de cooptação e penetração real em uma manipulação, seria esquecer os agentes sociais, seus valores próprios e sua inserção nacional” (HOBASBAWM, 2005, p.163). Não são foram raros os momentos em que, os governos apresentaram incapacidade em conter o curso dos acontecimentos. Neste sentido, os desfechos políticos não se privam a História da “classe” política, e sim, na relação desta com o público.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. *O que é política?* Fragmentos das obras póstumas compilados por Úrsula Ludz. 6 ed. Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2006.

_____. *Qu` Est-ce que la Politique?* Paris: Seuil, 1995.

_____. *Entre o passado e o futuro.* 5 ed. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARISTÓTELES. *Tópicos.* Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Col. Pensadores, textos selecionados por José Américo Motta Pessanha).

BACZKO, B. *Imaginário Coletivo.* In: Enciclopédia Einaudi. Lisboa, Imprensa

Nacional/ Casa da Moeda, 1985, v. 5, p. 290-332.

BERTEIN, Serge. *Os Partidos*. In: RÉMOND, René (Org.). *Por uma História Política*. Tradução: Dora Rocha. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. 11ª ed. Brasília: UNB, 1998.

CAMPOS, F. Itami. *Ciência Política: Introdução a teoria do Estado*. 2ª ed. Goiânia: Vieira, 2014.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antônio. *Obras escolhidas*. Tradução: Manoel cruz. São Paulo: Martins

Fontes, 1978.

RÉMOND, René (Org.). *Por uma História Política*. Tradução: Dora Rocha. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

RÉMOND, René. *Do Político*. In : RÉMOND, René (Org.). *Por uma História Política*. Tradução: Dora Rocha. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE DO PAPEL DO ESTADO AOS DANOS AMBIENTAIS EM ANÁPOLIS-GOIÁS

AROLD PEDREIRA BARBOSA DA SILVA

Artigo apresentado como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais do curso de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Orientador professor (a):

RESUMO

O presente artigo relacionou-se políticas públicas à temática meio ambiente. Partindo de uma abordagem histórica, e abordagens institucionalistas que podem ser: formais ou informais, bem como restrições impostas pela regulação ambiental fazem com que instituições políticas que elaboram normas ambientais no Brasil, tornem-se alvos de pressão do empresariado industrial. verifica-se também a tradição e o legado das políticas públicas brasileiras; em seguida se aponta a conjuntura que serviu de palco para a emergência das problemáticas ambientais para, então, se indicar os atores e poderes envolvidos na formulação e implementação das políticas públicas de cunho ambiental. Analisa-se também o Estado e a sociedade civil nos marcos do capitalismo e numa perspectiva crítica, recorrida a Marx. Nesta mesma perspectiva fala sobre o Direito Ambiental no Brasil, que é contemplado com ênfase em dois momentos na fase Colonial. Quando foi instituído o Governo Geral, período em que era aplicada a legislação do reino, nas Ordenações Manuelinas, e o Governo Geral, posterior ao ano de 1.548, que passou a expedir regimentos, ordenações, alvarás e outros instrumentos legais, o que se pode considerar como marco para o nascimento do nosso Direito Ambiental. As instituições e o sistema econômico, bem o problema básico existente em qualquer país,

relatando e promovendo a cooperação à reduzir os conflitos, aumentando a coordenação entre as atividades econômicas e reduzir o desperdício, e que as sociedades elaborem regras. Essas regras podem então ser denominadas de *“instituições”*, que são colocadas no centro do funcionamento do sistema econômico e, portanto, de sua análise.

Palavras-chave: Políticas públicas ambientais. Instituições. Sociedade.

¹ Licenciado em geografia (UEG), cursando especialização em Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais (UEG). E-mail: arolldo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Agrava-se a cada dia a questão ambiental, e em consequência disso, o planeta está sofrendo grandes mudanças em seu ecossistema. É visível que a vida dos homens está condicionada aos elementos indispensáveis a sua subsistência. Assim sendo, o meio

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

ambiente é de suma importância para nossa sobrevivência, uma vez que se trata de patrimônio que deve ser preservado para as presentes e futuras gerações. Para alcançar o desenvolvimento sustentável, é necessário políticas públicas para conscientizar à sociedade, da importância sobre o meio ambiente devendo iniciar-se desde os seus primeiros dias de vida. Entende-se que o tema proposto é de extrema relevância. Por isso, faz-se a abordagem institucional colocando as instituições no centro do funcionamento do sistema econômico e, portanto, de sua análise. Seu objetivo é então: Explicar como as regras de uma determinada sociedade ajudam ou dificultam a cooperação no funcionamento do sistema econômico, reduzindo ou aumentando o conflito. Sendo assim levadas ao poder judiciário, para serem solucionadas. No entanto é de suma importância estudar a “Aplicabilidade da legislação ambiental no município de Anápolis no âmbito dos crimes contra o meio ambiente”, haja vista que, dessa maneira, pode-se apresentar algumas contribuições para os problemas ambientais do Município, dentro das possibilidades oferecidas pelo campo do Direito. A cidade de Anápolis está localizada entre a capital do Estado de Goiás (Goiânia), e a Capital Federal (Brasília), situada no eixo econômico de grande potencial de consumo, dotado de parque industrial, com destaque para o segmento farmacêutico e forte comércio atacadista, reafirmando, desse modo, sua vocação de pólo de desenvolvimento do Estado. Situa-se no eixo que liga as regiões metropolitanas de Goiânia e do Distrito Federal. Este trabalho é resultado de uma pesquisa do tipo bibliográfica e qualitativa, na área do Direito Ambiental. Qualitativa, pois busca a interpretação das leis, com o intuito de explicar a ação e os comportamentos que ocorrem em virtude da aplicação da legislação. Bibliográfica, tendo em vista a sua realização a partir do registro disponível, utilizando pesquisas concluídas, através de documentos impressos (livros, artigos, teses), entre outros.

1. Breve Histórico do Direito Ambiental Brasileiro

Neste capítulo, descrevemos sobre o Direito Ambiental no universo jurídico, lançando um olhar sobre a Constituição Federal de 1988 e o desenvolvimento sustentável, com o intuito de conhecer e entender melhor o contexto histórico do Direito Ambiental brasileiro, haja vista que esse direito permeia as relações sócio-econômicos históricos e culturais da sociedade brasileira. Atualmente, fala-se muito sobre meio ambiente, degradação ambiental, crimes ambientais, desenvolvimento sustentável e demais assuntos relacionados ao meio ambiente. O tema é amplamente debatido na mídia da grande massa. No que tange ao meio ambiente, e em se tratando de Direito Ambiental, as preocupações com o mesmo não são recentes.

No Brasil não foi diferente, o governo português ao descobri-lo e perceber a quantidade exorbitante de riquezas naturais viu a necessidade de proteger seu novo patrimônio, trazendo para o Brasil Colônia sua legislação para que fosse aplicada no intuito de assegurar a preservação do mesmo. No entanto a preocupação não era com o patrimônio ambiental, e sim visando o lado econômico comercial, sendo assim impondo leis severas ao indivíduo degradador do meio ambiente brasileiro.

Wainer (1993, *apud*, NARDINI, 2000, p.31), relata sobre o surgimento de ordenações em relação ao meio ambiente:

Em 1521 vieram à luz as Ordenações Manuelinas, uma espécie de atualização das Ordenações Afonsianas, onde os dispositivos de proteção às árvores foram preservados. A caça de determinados animais como coelhos, lebres e perdizes era proibida em determinados lugares (Ord. Manuelinas, Liv. V, Tit. LXXXIV) além de serem vedados instrumentos de caça que causassem a morte de animais com dor e sofrimento. O legislador preocupou-se com as abelhas proibindo a comercialização de colméias por vendedores que não houvessem preservado a vida desse inseto (Liv. V. Tit. XCVII). Com relação ao corte das árvores frutíferas, a legislação evoluiu estabelecendo ao lado das severas penalidades, o pagamento de multas distintas de acordo com o valor das árvores abatidas (Tit. V. Liv. C).

O Direito Ambiental, no Brasil, é contemplado com ênfase em dois momentos na fase Colonial. Quando foi instituído o Governo Geral, período em que era aplicada a legislação do reino, nas Ordenações Manuelinas, era proibida a caça de perdizes, lebres e coelhos; também tipificava o corte de árvores frutíferas como crime. O Governo Geral, posterior ao ano de 1.548, passou a expedir regimentos, ordenações, alvarás e outros instrumentos legais, o que se pode considerar como marco para o nascimento do nosso Direito Ambiental. Posterior a esse período, sobre o domínio espanhol, ocorreram as aprovações das Ordenações Filipinas, no dia 11 de janeiro do ano de 1603, que disciplinou a matéria ambiental.

No dia 13 de março do ano 1797, fora expedida uma Carta Régia que se preocupava com a defesa da fauna, das águas e dos solos. O primeiro Regimento de Cortes de Madeiras, estabelecido em 1799, já previa rigorosas regras para a derrubada de árvores. José Bonifácio, em 1802, recomendou o reflorestamento da costa

brasileira, em atendimento ao mesmo, foram baixadas as primeiras instruções para reflorestar a costa brasileira.

No ano de 1808, emergiu, na cidade do Rio de Janeiro, o Jardim Botânico, contendo área de preservação ambiental, considerada nossa primeira unidade de conservação, destinada a preservar espécies e estimular estudos científicos. D. João VI na intenção de evitar a retirada e contrabando de Pau-Brasil expediu, no dia 09 de abril de 1809, uma ordem, prometendo liberdade aos escravos que denunciassem contrabandistas da madeira. Posteriormente, surgiu o Decreto de 03 de agosto de 1817, proibindo o corte de árvores, nas áreas que circundam o Rio Carioca, situado na cidade do Rio de Janeiro.

2. Políticas públicas

Considera-se que a área de políticas públicas contou com quatro grandes “pais” fundadores: H.Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton. Laswell (1936) introduz a expressão *policy analysis* (análise de política pública) ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o dialogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo. Simon (1957) introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), argumentando, todavia, que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional. Para Simon, a racionalidade dos decisores públicos é sempre limitada por problemas tais como informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, auto-interesse dos decisores, etc., mas a racionalidade, segundo Simon, pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

conjunto de regras e incentivos) que enquadre o comportamento dos atores e modele esse comportamento na direção de resultados desejados, impedindo , inclusive, a busca de maximização de interesses próprios.

Lindblom (1959;1979) questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório o que não teria necessariamente um fim ou um princípio. Daí por que as políticas publicas precisariam incorporar outros elementos à sua formulação e à análise além das questões de racionalidade, tais como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse.

Easton (1965) contribuiu para a área ao definir a política pública como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. Segundo Easton, políticas públicas recebem inputs dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos.

Mais o que são políticas públicas? Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política publica é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadão. Dye (1984) sintetiza a definição de política publica como o que o governo escolhe fazer ou não fazer. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implica responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

3. O Estado

Analisando o Estado e a sociedade civil nos marcos do capitalismo e numa perspectiva crítica, recorreremos a Marx. Ele fez uma revisão crítica da filosofia do direito de Hegel. Para ele, “as relações jurídicas, tal como formas de Estado, não podem ser compreendidas a partir de si mesmas nem a partir do chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas enraízam-se, isso sim, nas relações materiais da vida, cuja totalidade, Hegel (...) resume sob o nome de ‘sociedade civil’” (Marx, 2007, p. 2). Suscintamente, o resultado de sua análise:

Na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas da consciência social. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência (ibidem).

Assim, na concepção marxista, ao contrário da hegeliana, a sociedade civil é que determina a natureza do Estado, sendo este Estado representado pelo ponto de vista e dirigido por quem detém o poder, ou seja, como um instrumento da classe dominante, conservando e reproduzindo os interesses desta. Marx e Engels (2002) explicitam essa concepção no *Manifesto do Partido*

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Comunista, ao afirmarem que a burguesia conquistou a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. Na visão marxiana, o governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa. Tal Estado tem sua origem e existência vinculada à sociedade de classes, só sendo possível superá-lo com a abolição desse modelo societário. Em *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, Engels reafirma a natureza do Estado:

O Estado não é, de forma alguma, uma força imposta, do exterior, à sociedade. (...) É um produto da sociedade numa certa fase do seu desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se emborçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilharse. Mas, para que essas classes antagônicas, com interesses econômicos contrários, não se entredorrassem e não devorrassem a sociedade numa luta estéril, sentiu-se a necessidade de uma força que se colocasse aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar o conflito nos limites da 'ordem'. Essa força, que sai da sociedade, ficando, porém, por cima dela e dela se afastando cada vez mais, é o Estado. (Engels *apud* Lenin, 2007, p. 24).

Segundo, Antonio Gramsci diz que, Estado e sociedade civil estão, ao mesmo tempo, juntos e separados. No seu entendimento, Estado é igual a sociedade civil mais sociedade política, isto é, "hegemonia encorçada de coerção" (Gramsci, 1930-1932 *apud* Buci-Glucksmann, 1980, p. 97).

4. As instituições e o sistema econômico

Visando a existência do problema básico existente em qualquer país e visando promover a cooperação e reduzir os conflitos, aumentando a coordenação entre as atividades econômicas e reduzir o desperdício, é que as sociedades elaboram regras. Essas regras podem então ser denominadas de “*instituições*”. A abordagem institucional coloca as instituições no centro do funcionamento do sistema econômico e, portanto, de sua análise. Seu objetivo é então: *“Explicar como as regras de uma determinada sociedade ajudam ou dificultam a cooperação no funcionamento do sistema econômico, reduzindo ou aumentando o conflito.”*

(...) as pessoas são interdependentes. Seu bem estar é afetado pelas ações dos outros. Elas tem interesses e experiências diferentes, e assim há possibilidade de conflito. A coordenação de atividades influencia o resultado econômico e no interesse em cooperar. As instituições fornecem ordem e previsibilidade às transações humanas. (SCHIMID, A. Allan, 2004, p. 2) . Cabe ressaltar que os problemas de coordenação e as ameaças de conflito se encontram frequentemente associados à mudanças e incertezas que o desenvolvimento produz. Mas o que são instituições? Para Douglas North (1990), as instituições são as regras do jogo em uma sociedade, ou mais formalmente, são as restrições elaboradas pelos homens que dão forma à interação humana. Em consequência, elas estruturam incentivos no intercâmbio entre os homens, que seja ele político, social ou econômico. Já de acordo com Furubotn e Richter (1998), uma instituição será definida como um conjunto de regras formais e informais, incluindo os arranjos que garantem a sua obediência.

Porém, além das diferentes definições e conceitos de instituições deve-se atentar que estas atuam em dois níveis sendo: Organizando o sistema econômico; e Promovendo o desenvolvimento. Em nível mais geral elas formam um ambiente institucional de forma mais

amplas e organizam o arranjo institucional. Assim, enquanto instituições são regras gerais de interação social, organizações são grupos de indivíduos ligados por um conjunto de regras específicas (suas próprias instituições), as quais visam a ação coletiva do grupo em torno de um objetivo comum. Portanto, as instituições, ao definirem as regras do jogo na sociedade e nas organizações, tornam as relações econômicas em grande medida previsíveis, o que facilita as escolhas dos tomadores de decisão, ainda que elas aconteçam em ambientes de incertezas e complexidade.

5. Aplicação da Legislação Penal Ambiental em Anápolis

No período de 1870 a 1907, formou-se o núcleo urbano até a elevação à condição de cidade, predominando a economia de subsistência, com a pecuária e comércio incipiente de tropeiros. O expressivo crescimento populacional, dinamismo econômico e perspectivas da estrada de ferro ocorreram entre 1910 a 1935, acarretando, ainda, melhorias urbanas para receber os imigrantes e transformar-se em entreposto comercial. Em meados de 1935 a 1950, momento de hegemonia do setor terciário e chegada dos trilhos, o ponto final dos trilhos; dinamizou o comércio e a produção local (POLONIAL, 1995). As mudanças no município ocorriam, concomitantemente, à chegada do progresso. Idem (1995, p.53) ressalta que, [...] Para receber a estrada de ferro, a cidade experimentou mudanças significativas, na sua fisionomia urbana, com a reforma de antigos prédios, públicos ou privados, residenciais ou comerciais, além de novas construções [...].

O Distrito Agroindustrial de Anápolis trouxe muito desenvolvimento para a cidade, porém trouxe uma desestabilização ambiental.

De acordo com Castro (2004, p.41-42),

[...] As indústrias têm uma influência direta sobre o solo, lençol freático, atmosfera local e sobre a cobertura vegetal. Estas

indústrias provocaram uma desestabilização ambiental negativa de forma indireta nas drenagens dos rios Caldas, Piracanjuba, Extremas e seus afluentes, num total de 10 córregos, e em áreas limítrofes que ainda ocorrem manchas de cerrado preservado e propriedades rurais do entorno. Com a implementação desse empreendimento é importante a preservação do entorno do DAIA com vegetação nativa protegendo as encostas e favorecendo a infiltração das águas das chuvas nos locais associados as nascentes dos rios restaurando assim o ciclo hidrológico. Segundo o projeto de criação do DAIA, os resíduos gasosos deveriam ser contidos por barreiras protetoras utilizando cortinas verdes [...] adoção de tecnologias menos poluidoras [...] a emissão de gases poluentes pelos veículos, deveriam ser controlados com instalação dos dispositivos de redução de emissões [...] os resíduos sólidos industrial e comum deveriam [...] ser de responsabilidade das empresas que usariam correto acondicionamento, coleta, transporte e destino final dos resíduos. [...] será exigido de cada indústria fundamentação técnica e científica sobre a possibilidade de ser poluidora ou não.

De acordo com projeto de implementação das empresas do DAIA, se todas as medidas fossem adotadas, a quantidade de problemas ambientais seria consideravelmente menor. O processo produtivo precisa visar ao máximo à preservação ambiental, procurando tecnologias menos poluidoras. Para indústria que se instalar ou funcionar, sem o devido licenciamento ou autorização, que realizar atividades altamente poluidoras, poderá responder de acordo com o artigo 60 da lei 9.605/98, transcrita abaixo:

Art.60. Construir, reformar, ampliar, instalar ou fazer funcionar, em qualquer parte do território nacional, estabelecimentos, obras ou serviços potencialmente poluidores, sem licença ou autorização dos órgãos ambientais competentes ou contrariando as normas legais

regulamentares pertinentes: Pena – detenção de um a seis meses, ou multa, ou ambas as penas cumulativamente.

A falta de efetivação de políticas públicas urbanas gera uma condição de vida desfavorável aos moradores, o Poder Público Municipal, deve aplicar as leis existentes elaborar quantas forem necessárias para garantir o desenvolvimento, resguardando o meio ambiente. Com o aumento da produção das indústrias e crescimento populacional surge um grave problema – Poluição por Resíduos Sólidos (acúmulo de lixo urbano).

6. Conclusão

Portanto no que diz respeito ao texto escrito, a trajetória histórica do Direito Ambiental realizou-se de maneira estratégica essencialmente dinâmica, isso porque os conquistadores viam no Brasil uma fonte de riqueza grandiosa que deveria ser preservada. As leis brasileiras do período colonial e imperial eram mais severas, porém com intuito de proteger um bem econômico. No período republicano surgiram novas Leis, estas com início de preocupação ambiental, com advento da constituição federal de 1988, o meio ambiente ganhou um status de patrimônio essencial para coletividade. Partindo dos princípios gerais do Direito Ambiental, conclui-se que são os pilares de sustentação dessa ciência, tendo em vista que, apresentam-se como fonte desse Direito. A imputação da responsabilidade ambiental aos degradadores da natureza, no ordenamento jurídico deve ser concretizada na responsabilização Civil, Administrativa e Penal. Entende-se que as responsabilidades administrativas e penais podem ser utilizadas para coibir condutas e atividades ao meio ambiente, entretanto, a responsabilização civil busca objetivamente a reparação do dano.

Referencia

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal. Subsecretarias de edições Técnicas, 2003.

MARX, K. **Para crítica da economia política.** In: Obras escolhidas em três tomos. Editorial “Avante!”, 1982. Transcrito e disponibilizado em março de 2007 no endereço: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm>

_____.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Boitempo, 2002.

NARDINI, M.J. **Da responsabilidade Penal da Empresa Agrária nos Delitos Ambientais. Tese (mestrado em direito agrário) Faculdade de Direito, Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO. 2000.**

CASTRO, J. D. B. **Anápolis: desenvolvimento industrial e meio ambiente.** Anápolis: Associação Educativa Evangélica. 2004.

CHANG, Ha-Joon. *Chutando a Escada: a estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica.* Tradução: Luiz Antônio Oliveira de Araújo. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

EVANS, P. Autonomia e parceria: **estados e transformação industrial.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

Hill, M. and G. Bramley, **Analysing Social Policy** (Blackwell, Oxford, 1986).

Hill, M.J., 'The Exercise of Discretion in the National Assistance Board', Public

Administration, 47 (1969).

PRINCIPAIS ETAPAS DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITARATURA

Larissa Luiza Monteiro da Silva

Graduada em Administração pela UEG – CCSEH

Ana Luísa de Souza Melo

Advogada e Pós-graduanda em Direito Civil e Processo Civil

pela Universidade Cândido Mendes – UCAM-RJ

Ana Maria de Castro

Professora da UFG – Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública
(IPTSP)

Maria Aparecida de Souza Melo

Professora da UEG – CCSEH, orientadora do projeto e Coordenadora
do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Administração (Nepad)

Palavras-chave: Revisão. Revisão Sistemática da Literatura.
Metodologia. Meta-análise.

Introdução

A revisão sistemática da literatura é um método moderno utilizado para a avaliação de um conjunto de informações que abrange grande parte da literatura de forma não tendenciosa. É mais utilizada nas áreas da Medicina e da Biologia, já que possibilita obter dados cientificamente comprovados das intervenções realizadas (ATALLAH; CASTRO, 1997).

Pode ser aplicada às outras áreas das ciências e constitui-se em instrumento metodológico para se conhecer a realidade de estudos apresentados em teses, livros e outros veículos de divulgação cientificamente validados. Adota a revisão de estudos por meio de abordagem sistemática que utiliza métodos claramente definidos como forma de minimizar erros nas conclusões (COUTINHO, 2002).

Conhecida tradicionalmente como revisão narrativa, a revisão sistemática possui caráter descritivo-discursivo e caracteriza-se pela ampla apresentação e discussão de temas de interesse científico. Elaborada, geralmente, por profissionais de saber e experiência reconhecidos, é elemento importante na literatura científica, pois permite ao leitor adquirir e atualizar conhecimentos sobre uma temática específica de maneira concreta em um intervalo de tempo curto relativamente, mesmo que hajam algumas limitações nesse tipo de estudo (ATALLAH; CASTRO, 1997).

Partindo de uma pergunta problema, a revisão sistemática da literatura é um estudo que adota métodos explícitos e sistemáticos para identificar, coletar, selecionar, avaliar, analisar e sintetizar sistematicamente estudos científicos, com vistas a evitar vieses ou tendenciosidades, com foco em responder a uma pergunta específica (CLARKE; OXMAN, 2000; PEREIRA; GALVÃO, 2014a; PEREIRA; GALVÃO, 2014b).

Este estudo objetiva descrever resumidamente as etapas para a realização de uma revisão sistemática da literatura, de forma a ampliar o uso desta metodologia na área das Ciências Sociais Aplicadas.

Metodologia

A descrição das principais etapas para a elaboração de uma revisão sistemática da literatura foi realizada a partir das orientações fornecidas pela Colaboração Cochrane, uma organização internacional que objetiva a ajudar as pessoas a tomar decisões baseadas em informações de boa qualidade na área da saúde. A Cochrane estabelece como principais características que os objetivos de uma revisão sistemática devem ser definidos claramente, assim como os critérios de elegibilidade dos estudos a serem incluídos na revisão, de forma que a metodologia adotada seja explicitada para possibilitar sua reprodutibilidade. Da mesma forma, a busca sistemática deve identificar todos os estudos que satisfaçam aos critérios de elegibilidade definidos; que os riscos de vieses sobre a validade das conclusões dos estudos sejam avaliados; e que haja uma apresentação que sume ou sintetize os resultados, as características e as conclusões advindas dos estudos incluídos na revisão. (HIGGINS; GREEN, 2011).

Resultados

Definem-se como principais etapas do processo de elaboração de uma revisão sistemática da literatura (HIGGINS; GREEN, 2011; CRD, 2009; GALVÃO; PEREIRA, 2014), as seguintes:

a) **Definição clara de uma pergunta problema e dos critérios de elegibilidade dos estudos** – elaboração do projeto de revisão com a definição clara do tema, do problema de pesquisa, dos

descritores de busca e respectivas definições, as fontes ou bases de dados para a busca das produções científicas e os testes de relevâncias a serem aplicados com vistas à seleção dos estudos;

b) **Busca na literatura** – a partir do que se definiu no projeto, buscas são conduzidas por pelo menos dois pesquisadores, de forma independente, com registro de todas as informações sobre o processo de busca, como o dia e horários em que foram realizadas, metodologia de adotada, descritores utilizados, limites e filtros aplicados;

c) **Seleção dos estudos e coleta ou extração dos dados** – a partir dos estudos identificados na etapa anterior, identificar inicialmente as duplicidades, de forma que a seleção seja feita a partir dos testes de relevâncias. Os estudos incluídos ou excluídos nesta etapa devem ser registrados com seus respectivos motivos de inclusão ou de exclusão e reuniões de consenso entre os pesquisadores devem ser realizadas para dirimir eventuais dúvidas. Um terceiro pesquisador deverá ser utilizado para sanar as discordâncias que de alguma forma persistam. A seleção é realizada inicialmente com a leitura do título e do resumo da publicação para identificar se seguirá ou não para a etapa posterior que é constituída da leitura do texto completo. O resultado será uma lista de produções incluídas e excluídas com respectivos motivos de inclusão ou de exclusão. Um diagrama para representar graficamente esta etapa deve ser elaborado;

d) **Avaliação dos riscos de viés ou da qualidade metodológica** – os estudos selecionados ou incluídos na revisão carecem de obedecer aos padrões de qualidade estabelecidos no projeto e as diferenças metodológicas encontradas pelo pesquisador ao descrever cada estudo precisam ser descritas (LOPES; FRACOLLI,

2008). Existem instrumentos e métodos disponíveis na literatura para avaliação da qualidade metodológica dos estudos incluídos;

e) **Análise dos dados e realização da síntese** – a releitura das informações extraídas na etapa anterior é realizada e sistematizadas. O CRD (2009) apresenta como formas de sintetizar dados de revisão a meta-análise (métodos estatísticos empregados para combinar e resumir resultados quantitativos de vários estudos) e a metassíntese (método para resumir dados qualitativos);

f) **Avaliação da qualidade das evidências** – etapa em que se avalia se os resultados da meta-análise ou da metassíntese oferecem subsídios que proporcionem melhor compreensão do fenômeno estudado na revisão (GALVÃO; SAWADA; MENDES, 2003);

g) **Redação e apresentação dos resultados** – redigir os resultados encontrados em forma de documento científico para fins de publicação, pois é importante a disseminação dos resultados encontrados para possibilitar o acesso daqueles que necessitam conhecê-los.

Conclusões

Estudo descreve sucintamente as principais etapas a serem seguidas em um processo de elaboração de uma revisão sistemática da literatura, na tentativa de apresentar, à área das Ciências Sociais Aplicadas, esse importante e eficaz método científico bastante adotado para a tomada de decisões na área da saúde. O desenvolvimento de estudos desta natureza poderá trazer achados novos para todas as áreas do conhecimento, o que carece de uma maior disseminação do método entre os estudantes e pesquisadores. É uma metodologia que exige habilidades de quem

se propõe a adentrar nesse desafio de desenvolver novos caminhos para a busca do conhecimento.

Referências

ATALLAH, Nagib Alvaro; CASTRO Aldemar Araujo. Revisões sistemáticas da literatura e metanálise: a melhor forma de evidência para tomada de decisão em saúde e a maneira mais rápida de atualização terapêutica. *Diagnóstico & Tratamento*. 1997; 2(2):12-15.

CLARKE, Mike; OXMAN, Andrew D. Editors. *Cochrane Reviewers' Handbook 4.1* [updated June 2000]. In: *Review Manager (RevMan)* [Computer program]. Version 4.1. Oxford, England: The Cochrane Collaboration, 2000. Disponível em: URL: <<http://www.cochrane.dk/cochrane/handbook/hanbook.htm>>. Acesso em 01/nov/2014.

COUTINHO, Evandro da Silva Freire. Meta-análise. In: MEDRONHO, R. A. Editores. *Epidemiologia*. São Paulo: Atheneu; 2002. p. 447-457.

CRD – Centre for Reviews and Dissemination. *Systematic reviews: CRD's guidance for undertaking reviews in health care* [Internet]. York: CRD, University of York, 2009 [cited 2015 jan 15]. 281 p. Available from: http://www.york.ac.uk/inst/crd/pdf/Systematic_Reviews.pdf.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiol Serv Saúde*. 2014; 23(1):183–184.

GALVÃO, Cristina Maria; SAWADA, Namie Okino; MENDES, Isabel A. A busca das melhores evidências. *Revista Esc Enfermagem USP*. 2003; 37 (4):43-50.

HIGGINS, Julian P. T.; GREEN, Sally. Editors. Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions [Internet]. Version 5.1.0. Oxford: The Cochrane Collaboration; 2011 [updated mar 2011; cited 2015 jan 15]. Available from www.cochrane-handbook.org.

LOPES, Ana Lúcia Mendes; FRACOLLI Lislaine Aparecida. Revisão sistemática da literatura e metassíntese qualitativa: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. *Texto Contexto Enferm*. 2008; 17(4):771–778.

PEREIRA, Maurício Gomes; GALVÃO, Taís Freire. Extração, avaliação da qualidade e síntese dos dados para revisão sistemática. *Epidemiol Serv Saúde*. 2014a; 23(3):577–578.

PEREIRA, Maurício Gomes; GALVÃO, Taís Freire. Heterogeneidade e viés de publicação em revisões sistemáticas. *Epidemiol Serv Saúde*. 2014b; 23(4):775–778.

**PROJETO EFEITO BORBOLETA: extensão universitária na
Universidade Estadual de Goiás Câmpus Inhumas**

Oscar Ferreira Mendes Neto, Universidade Estadual de Goiás

oscar.hand@hotmail.com

Bruna Santos Silva, Universidade Estadual de Goiás

bruna.santos01@gmail.com

Resumo: O presente texto possui como objetivo principal refletir sobre a importância da extensão universitária perante a tríade existente entre ensino-pesquisa-extensão no Ensino Superior, a partir das vivências sistematizadas no decorrer das realizações do projeto de extensão “Efeito Borboleta: educação, cultura e cidadania ativa”, desenvolvido pela Coordenação de Extensão e Assuntos Estudantis da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas. Para a fundamentação, foi necessário revisar alguns textos legais que discutem a necessidade da existência de ações extensionistas nas instituições de Ensino Superior, como a Constituição Federal (1998), a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (1996) e o PROEXT (2008). Para reflexão crítica do texto, foi preciso lançar mão de aporte teórico que fundamentassem a discussão sobre a relevância da extensão universitária no Ensino Superior, como Junqueira (2014), Silva Filho (2001), Melo Neto (2014), entre outros. Nesse sentido, o estudo realizado, visa repensar a importância da extensão universitária, tanto para o acadêmico das instituições de Ensino Superior quanto para a comunidade, sendo necessário ter conhecimento e consciência em relação à interação dialógica com a sociedade; a interdisciplinaridade e interprofissionalidade presentes nas ações

extensionistas; a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão; e o impacto que tais ações fomentam aos estudantes e à transformação social. O texto discutirá a importância de ações/projetos/programas extensionistas para o desenvolvimento da comunidade em geral, de forma que elas possam ter acesso a atividades artístico-culturais, sociais, tecnológicas e de formação continuada/aperfeiçoamento. Será estendida reflexão sobre a contribuição da extensão universitária para uma formação crítico-social desse futuro profissional em integrará o mercado de trabalho, compreendendo a extensão universitária como uma “via de mão dupla”, na qual as ações contribuem tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade em geral.

Palavras-chave: Extensão universitária. Educação. Cultura. Cidadania ativa.

Introdução

Apresentaremos no presente artigo a importância das atividades extensionistas no campo universitário, onde estas firmam-se como uma das bases para a formação de acadêmicos e docentes, estendendo-se por vezes à comunidade, haja vista que a universidade é historicamente um campo de disseminação e aquisição de conhecimento e portanto, oferece a oportunidade de romper com paradigmas, superar questões problemáticas e evidenciar tantas outras formas de relacionar o objeto de estudo e produzir conhecimento.

Muito se tem discutido sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade, e que está prevista em Lei, no que se refere à autonomia universitária. No Brasil, visando atender os aspectos previstos em documentos legais como na LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, na Constituição Federal de 1988, a universidade está capacitada a atender os requisitos e mais que isso, oferecer projetos que busquem sanar

deficiências vislumbradas na sociedade para a formação dos indivíduos participantes.

Porém, muito tem se discutido sobre a ausência das atividades extensionistas durante o processo de formação em nível superior, sendo a extensão considerada a “prima pobre” da tríade ensino, pesquisa e extensão.

Justificando essa afirmativa, focaremos nossos estudos a cerca da extensão universitária como agente produtora e divulgadora de conhecimentos, no campo universitário e na comunidade, enfatizando um dos projetos de extensão desenvolvido na Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas – Projeto Efeito Borboleta: educação, cultura e cidadania ativa – e os resultados alcançados até o presente momento, sem dissociar o exercício de extensão do ensino e pesquisa.

Extensão universitária no Brasil: alguns aspectos legais

A Constituição Federal (1988), por meio do Art. 207, garante que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL/CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988). Desse modo, as instituições universitárias deveriam desenvolver atividades pautadas no tripé do ensino superior, de forma que fossem desenvolvidas por meio do ensino, pesquisa e extensão.

No que tange ao Ensino Superior, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB –, nº 9.394 de 1996, através do Art. 43, apresenta três incisos que fazem referência a extensão universitária, sendo eles:

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de

comunicação; (...); VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, LDB, 1996).

Desse modo, a extensão universitária possui como papel principal contribuir para com as relações existentes na comunidade – a partir das reflexões, sistematizações criações –, possibilitando assim, acesso a cultura, saberes e conhecimentos diversos.

Em 30 de junho de 2008, o Ministério da Educação (MEC) instituiu, através do Decreto nº 6.495, o Programa de Extensão Universitária (PROEXT). O PROEXT surge com o intuito de apoiar as instituições públicas de educação do Ensino Superior a desenvolverem projetos de extensão universitária, com o intuito de ampliar a interação universidade/comunidade.

Dentre os objetivos estabelecidos pelo PROEXT, surge a possibilidade de fomentação por parte do Ministério da Educação de tais eventos de extensão, desde que esses: contribuam para o desenvolvimento da sociedade; contribuam para o fortalecimento das políticas públicas; estimulem o desenvolvimento social e crítico dos estudantes, proporcionando uma formação profissional baseada na cidadania e função social da educação; auxiliem nas mudanças para a qualidade da educação brasileira, por meio do contato direto com as realidades e contextos sócio-histórico-culturais e contribuam para a difusão de saberes científicos e populares, estabelecendo vínculos entre a instituição de ensino e a comunidade local (BRASIL, PROEXT, 2008, Art. 1º).

O processo de seleção de projetos de extensão universitária a serem desenvolvidos pelas instituições públicas de ensino superior deve ser atender as

premissas exigidas pelo Ministério da Educação e passará por um processo de seleção por meio de edital de chamada pública (BRASIL, PROEXT, 2008, Art. 2º). Para a participação no processo de seleção de projetos, é necessário que:

I - os projetos de extensão deverão se ater exclusivamente aos temas estabelecidos no edital específico; II - os projetos deverão obedecer às diretrizes de natureza acadêmica e de relação com a sociedade; III - as equipes responsáveis pelo desenvolvimento dos projetos deverão ser compostas majoritariamente por professores e estudantes de graduação da própria instituição; e IV - a coordenação da equipe executora deverá ficar a cargo de um docente do quadro efetivo da instituição na qual o programa ou projeto for desenvolvido (BRASIL, PROEXT, 2008, ART.2º).

O conjunto de leis e normativas brasileiras que regem o Ensino Superior, de modo especial, a extensão universitária, de forma indissociável da pesquisa e ensino, garante a existência do planejamento e do financiamento de ações extensionistas nas instituições públicas de Ensino Superior. Porém é necessário elevar as discussões sobre a relevância de ações extensionistas para os graduandos, como futuros profissionais, e para comunidade, que por diversas vezes é carente em relação ao acesso a diversas formas de cultura, a novos conhecimentos e informações. Desse modo, é necessário proporcionar momentos significantes de convívio entre a comunidade acadêmica e comunidade local, por meio das possibilidades que de ações em que a extensão universitária contribua para o desenvolvimento intelectual, cultural e social.

Extensão universitária: algumas possibilidades

Mesmo diante de leis e normativas que as garantem, de acordo Junqueira (2014), a extensão universitária no Brasil, historicamente, foi compreendida como atividade secundária

dentro das instituições de Ensino Superior, em relação de inferioridade ao exercício de ensino e pesquisa. Nesse sentido, o ensino e a docência acabam atraindo os olhares dos professores e alunos, deixando de lado a extensão e a responsabilidade para com a sociedade.

A extensão universitária, ao longo dos anos, vem passando por diversas transformações. Seja no que diz a sua legalidade, a sua funcionalidade, o seu exercício e sua caracterização. Serrano (2013) traz que:

O conceito de extensão universitária ao longo da história das universidades brasileiras, principalmente das públicas, passou por várias matrizes e diretrizes conceituais. Da extensão cursos, à extensão serviço, à extensão assistencial, à extensão “redentora da função social da Universidade”, à extensão como mão dupla entre universidade e sociedade, à extensão cidadã, podemos identificar uma resignificação da extensão nas relações internas com os outros fazeres acadêmicos, e na sua relação com a comunidade em que esta inserida (SERRANO, 2013, p.1).

Ao se pensar a extensão universitária é necessária estar clara a concepção de que são ações/projetos/programas que devem promover uma relação dialógica entre a universidade e a comunidade. O exercício de extensão universitária pode ser por meio de cursos de aperfeiçoamento (formação continuada); momentos de cultura e lazer; aulas campo; palestras e mini-cursos, entre outros. Nesse sentido, as atividades extensionistas agregam valores e aprendizados tanto para a Instituição de Ensino Superior (IES), quanto para a comunidade acadêmica e comunidade em geral. Silva Filho (2001) afirma que:

Isto porque, na extensão, espera-se que haja um ganho acadêmico para a instituição, isto é, que as ações desenvolvidas sejam internalizadas como testes de metodologias para trabalhos comunitários, conhecimentos de problemas reais da sociedade,

experiência profissional para professores e estudantes, desenvolvimento de procedimentos e normas técnicas, em resumo, uma via de duas mãos, em que a IES colabora com a sociedade, mas internaliza conhecimentos e experiências indispensáveis ao seu próprio desenvolvimento (SILVA FILHO, 2001, p.03).

A extensão universitária é compreendida como um exercício em que articule o ensino e pesquisa com as demandas sociais, sendo a comunidade acadêmica uma das responsáveis a contemplar as necessidades da comunidade. Essas ações podem/devem partir da discussão entre conhecimentos científicos e culturais de forma indissociável entre a teoria e a prática.

Percebe-se, com isso, que a formação do aluno vai além da aquisição de conhecimentos técnico-científicos, até porque esses se esvaziam quando não integrados à realidade. Para uma abordagem inovadora, a aprendizagem deve ir além da aplicação imediata, impulsionando o sujeito a criar e responder a desafios, a ser capaz de gerar tecnologias e de manter a habilidade de aprender e recriar permanentemente; ou seja, a graduação deve se transformar no locus de construção/produção do conhecimento, em que o aluno atue como sujeito da aprendizagem (Plano Nacional de Extensão Universitária, 2001). Como defende o Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras, na formação do profissional é imprescindível sua interação com a sociedade para situá-lo historicamente, identificá-lo culturalmente e referenciar a sua formação técnica à realidade (SILVA; VASONCELOS, 2006, p.3).

Desse modo, as IES estarão formando profissionais cidadãos que estarão aptos a contribuir criticamente para o meio em que vive, estabelecendo ações criativas para a solução de questões pertinentes a sociedade, de forma que esses saberes não estejam

desconectados do contexto em que a instituição e a comunidade se encontram.

A devolução dos resultados do trabalho social à comunidade caracterizará a própria comunidade como possuidora de novos saberes ou saberes rediscutidos e que serão utilizados pelas lideranças comunitárias em seus movimentos emancipatórios e reivindicatórios. Isso faz crer a extensão exercendo e assumindo uma dimensão filosófica fundamental, que é a busca de superação da dicotomia teoria e prática. Estas, também, se constituem como bases ontológicas da extensão (SILVA MELO, 2014, p.19).

Pensar a extensão universitária requer pensar as contribuições que essas ações podem oferecer a comunidade, de forma que traga melhorias e soluções para as necessidades da sociedade. Tais ações podem ser de caráter cultural, social, tecnológico, de formação, entre outros. Nesse sentido, a extensão universitária contribui para a sociedade e para os que a desenvolvem, possibilitando uma formação crítica e social.

Projeto Efeito Borboleta: educação, cultura e cidadania ativa

A UEG Câmpus Inhumas possui atualmente oito projetos de extensão. Projetos estes que possuem público alvo variado, como professores, acadêmicos e comunidade em geral. No entanto, neste texto, o foco principal será voltado para o “Projeto Efeito Borboleta: educação, cultura e cidadania ativa”, que vem sendo desenvolvido anualmente desde 2011.

A Extensão Universitária é um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa, de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade, com base na interlocução entre saberes, que tem como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade, a democratização do conhecimento

acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática/ reflexão/prática, a Extensão Universitária é interdisciplinar favorecendo a visão integrada de todas as dimensões da realidade social (PRE/UEG, 2015, p.1).

Sob a perspectiva acima, o projeto possui como objetivo conscientizar e reafirmar sobre a importância da extensão universitária como exercício de responsabilidade social e necessária para uma formação cidadã, desenvolvida a partir de uma relação ampla entre a UEG Câmpus Inhumas e a sociedade (ARAÚJO, *et al*, 2012, p.1). Pensando a universidade como lócus da produção e reflexão dos conhecimentos, o projeto desenvolveu atividades durante suas edições, abarcando diversas temáticas, sendo elas de origens culturais, sociais, econômicas e de formação docente. O programa estabeleceu parcerias com as instituições concedentes de estágio, contribuindo para o processo de formação docente dos alunos dos cursos de licenciatura da UEG Câmpus Inhumas e proporcionando a comunidade escolar concedente momentos de aprendizado e recreação.

Destarte, o evento proporcionou aos docentes, aos discentes a possibilidade de desenvolver ações do Plano de Desenvolvimento Institucional da UEG por meio desse Programa de Extensão que atendeu a sociedade inhumense e as escolas campo de estágios supervisionado na formação de Pedagogos e Licenciados em Letras da UnU-Inhumas (ARAÚJO, *et al*, 2012, p.2).

A primeira edição do evento pode ser considerada um marco histórico para extensão universitária na UEG Câmpus Inhumas, pois conseguiu atrair um quantitativo considerável de pessoas advindas da comunidade geral para a universidade. As demais edições do programa, desenvolvidas posteriormente, seguiram a mesma

perspectiva de desenvolvimento, trazendo novas temáticas pertinentes aos interesses da comunidade local, de forma coletiva e/ou individual.

A diversidade de atividades disponíveis possibilitou a participação de pessoas de variadas faixas etárias, classes sociais, gênero e interesses. Foram desenvolvidas oficinas, palestras e atividades culturais (apresentação teatral, músicas, recreação, artes plásticas, documentários, entre outras).

Considerações finais

As ações/projetos/programas de extensão, em sua premissa mais básica, devem contribuir para o desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida da comunidade em geral, sejam elas ligadas ao meio acadêmico ou não. Tais contribuições podem contemplar os aspectos culturais, sociais, tecnológicos, de formação continuada/aperfeiçoamento, que visam proporcionar lazer, saberes populares e/ou científicos e novos conhecimentos.

Ao garantir acesso e compreensão a textos legais que combatem as mazelas sociais pertinentes a comunidade de modo abrangente, como o Estatuto do Idoso, Estatuto da criança e do Adolescente – ECA, Lei Maria da Penha, além de possibilitar a experimentação de momentos lúdicos por meio de pintura, oficinas de fuxico, contação de história, contos e causos, as ações/projetos/programas extensionistas garantem o acesso a informação, cultura e lazer a comunidade, que devido a sua condição sócio-histórico-cultural, estava à parte dessas atividades.

O “Projeto Efeito Borboleta: educação, cultura e cidadania ativa”, desenvolvido pela Coordenação Adjunta de Extensão Universitária e de Assuntos Estudantis da UEG Câmpus Inhumas e comunidade acadêmica em geral, visa contribuir para o acesso a informações e manifestações artístico-culturais por parte da comunidade em geral na qual a UEG Câmpus Inhumas está localizada.

As ações extensionistas contribuem para a formação social dos futuros docentes que estão sendo capacitados na IES e em um futuro próximo viram a servir a comunidade. Desse modo, a extensão universitária é uma “via de mão dupla”, onde comunidade acadêmica e comunidade em geral são beneficiadas graças a ações/projetos/programas de extensão.

Referências

ARAÚJO, Thairis Palhares Iaras Zago; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; JUNQUEIRA, Lilian de Castro; SOUZA, Anália Cássia Gonçalves. **I Congresso “Efeito Borboleta”**: educação, cultura e cidadania ativa. Goiânia, GO: V SEREX, 2012. Disponível em: https://serex2012.proec.ufg.br/up/399/o/THAIRIS_PALHARES_IARAS_ZAGO_DE_ARAUJO_.pdf, acessado em 26 de junho, às 9h.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Senado Federal: Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, acessado em 25 de junho de 2015, às 23h.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Senado Federal: Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm, acessado em 25 de junho de 2015, às 23h.

Brasil. **Decreto nº 6.495**, de 30 de junho de 2008: institui o Programa de Extensão Universitária – PROEXT. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6495.htm, acessado em 25 de junho de 2015, às 22h e 30min.

DIAS, Ana Maria Iorio. **Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**. Revista

Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física. Vol.1, n.1, p.37-52, Agosto/2009.

JUNQUEIRA, Lilian de Castro. **Projeto “Efeito Borboleta”- educação, cultura e cidadania ativa:** indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na UEG/UnU/Inhumas. Porto, Portugal: ANPAE, 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/LiliandeCastroJunqueira_GT3_integral.pdf, acessado em 25 de junho de 2015, às 22h.

PRE. Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Disponível em: http://www.pre.ueg.br/conteudo/1806_apresentacao, acessado em 26 de junho de 2015, às 10h.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária:** um diálogo com Paulo Freire. João Pessoa, PB: UFPB, 2013. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf, acessado em 25 de junho de 2015, às 22h30min.

SILVA, Maria do Socorro; VASCONCELOS, Simão Dias. Extensão universitária e formação profissional: avaliação da experiência das Ciências Biológicas na Universidade Federal de Pernambuco. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Revista Estudos em Avaliação Educacional, v. 26, n. 61, 2006.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e. **A extensão universitária:** definição, propósitos, estratégias e ferramentas. Mogi das Cruzes, SP: Instituto Lobo, 2001. Disponível em: http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_023.pdf, acessado em 25 de junho de 2015, às 20h.

MELO NETO, José Francisco de. A extensão universitária: bases ontológicas. In: MELO NETO, José Francisco de (Org.). **A extensão universitária: diálogos populares**. Itapetinga, BA: UESB, 2014. Disponível em: <http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-di%C3%A1logos-populares-Jos%C3%A9-Francisco-de-Melo-Neto.pdf>, acessado em 25 de junho de 2015, às 22h40min.

PUBLICAÇÃO CIENTÍFICA: O PAPEL DE EDITOR DE REVISTA CIENTÍFICA

Mariane de Oliveira Santos¹,
Suelenita dos Santos Guimarães¹,
Diego Henrique Caldeira Gomes²,
Ápio Costa³,
Elisabete Tomomi Kowata⁴

1 Graduanda do Curso de Pedagogia, Bolsa Permanência, Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, Anápolis (GO)

marianedeoliveirasantos@gmail.com, suelenitasantos@gmail.com

2 Graduando do Curso de Administração, Bolsa Permanência,
Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, Anápolis (GO)

diegohcaldeira@gmail.com

3 Graduando do Curso de Letras, Bolsa Permanência, Câmpus de
Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, Anápolis (GO)

apiocosta@hotmail.com

4 Docente do Curso de Pedagogia, Letras e Administração, Câmpus
de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, Anápolis (GO)

betinha@ueg.br

PALAVRAS - CHAVE: Editor. Revista Científica. Publicação Científica.

INTRODUÇÃO

Em nosso trabalho, pesquisamos o papel do editor de revista científica, importante profissional, responsável pela publicação de artigos, resultantes de pesquisas de pesquisadores com finalidade a difusão e compartilhamento de conhecimentos na comunidade acadêmica.

A partir de leituras e acompanhamento das atividades de um editor de revista científica, observamos que o profissional, que assume o papel de editor de revistas científicas requer várias características

para assumir as tarefas, além de organizar o seu tempo entre as atividades acadêmicas e de gestão em uma universidade.

O presente trabalho teve os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Conhecer as etapas de uma publicação científica e conhecer o papel do editor de revista científica.

Objetivos específicos:

- 1) Estudo do sistema *Open Journal System* (OJS) para publicação de revistas científicas;
- 2) Operação do sistema OJS;
- 3) Publicação de trabalhos em anais e artigos em revistas científicas;
- 4) Formatação de trabalhos científicos;
- 5) Elaboração de capas para revistas científicas;
- 6) Estudo dirigido com leituras de artigos sobre o sistema OJS e o papel do editor de revista científica.

O estudo deste tema é relevante a fim dos acadêmicos conhecerem as atividades de um editor de revista científica, pois conhecendo o processo de publicação o estudante conhecerá as etapas de uma publicação científica, além da possibilidade em atuar nas atividades da revista que enriquecerá os conhecimentos acadêmicos além da sala de aula.

MATERIAL E MÉTODO

A metodologia consiste em pesquisar artigos sobre o papel do editor de revistas científicas em diversas bases de dados, além de materiais apresentados em eventos de editoração científica.

Utilizamos Alleoni (2014), COPE (2014), GOMES (2010) e PINHO (2005) para compreender e conhecer a importância do papel do editor de uma revista científica. Além da leitura de textos, conheceremos de perto as atividades de um editor de revista científica para vivenciar as dificuldades encontradas na realização das atividades para publicação de uma revista científica.

RESULTADOS

Os resultados esperados da pesquisa são: (a) conhecimento do processo de publicação de anais e revistas; (b) publicação de anais e revistas do Câmpus de CSEH; (c) conhecimento da estrutura de elaboração de trabalhos científicos; (d) elencar as características de um editor de revista científica; (e) listar as atividades desempenhadas pelo editor e (f) formatação de artigos científicos.

Até o momento foram realizadas reuniões semanais em que foram apresentados o sistema OJS e leituras de dois artigos (GOMES, 2010 e PINHO, 2005) e discutidas em reuniões semanais do grupo. Em reuniões de grupos recebemos um editor de revista em que o grupo contribuiu com a elaboração de uma proposta de *template* para a apresentação dos conteúdos da revista, além de também apresentar propostas de capas para a revista científica.

CONCLUSÃO

As publicações científicas são resultados de pesquisas de pesquisadores com a finalidade de compartilhar os conhecimentos e as ideias para a toda comunidade científica. Segundo Minayo (2015) “publicar os resultados das pesquisas em veículos acadêmicos faz parte do *ethos* da comunidade acadêmica”. O espaço onde estes pesquisadores encontram são os periódicos científicos. Porém a publicação depende de um editor que faz chegar o resultado a toda comunidade científica e é preciso valorizar este profissional, principalmente nas academias, que realizam as atividades de editor juntamente com as atividades em sala de aula, sem receber o devido reconhecimento e valorização dos próprios pares e da instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEONI, Luís Reynaldo Ferracciú. O papel do editor chefe na construção de uma publicação ética de qualidade internacional. Slide apresentado no XXII Curso de Editoração Científica (XXII CEC). São José dos Campos, 15/05/2014. Disponível em: <http://www.abecbrasil.org.br>.

C O P E. Committee on publication ethics. Code of conduct and best practice guidelines for journal editors. Material apresentado no XXII Curso de Editoração Científica (XXII CEC). São José dos Campos, 15/05/2014. Disponível em: publicationethics.org.

GOMES, Valdir Pereira. O editor de revista científica: desafios da prática e da formação. *Inf. Inf. Londrina*, v. 15, n. 1, p. 147-172, jan/jun. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Compartilhar o conhecimento. Compromisso do cientista. *Verbo*. Revista da ABEU. Associação Brasileira das Editoras Científicas. N. 11, jan./jun. 2015, p. 41-42.

PINHO, José Antonio Gomes. Brevíssimo manual do editor: considerações sobre submissão e avaliação de artigos, o papel dos pareceristas e do editor de revistas científicas. *O&S*, v. 12, n. 34, jun/set. 2005.

RAÍZEIROS DO CERRADO: Uma opção popular

Jael Flávia de Paiva Araújo

Discente do 4º ano de História da Universidade Estadual de Goiás (UEG/CCSEH), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq),

jaelfpa@hotmail.com;

Poliene Soares dos Santos Bicalho

Doutora pela Universidade de Brasília (UnB), docente do curso de História e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado, Universidade Estadual de Goiás (UEG/CCSEH). Atualmente realiza Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social-UnB (PPGAS-UnB).

Poliene.soares@hotmail.com

RESUMO:

O interesse desta pesquisa é ajudar a ciência a aprimorar as técnicas utilizadas, ressaltando que a tradição, principalmente a dos raízeiros, por mais que seja cunhada nos hábitos, é praticada por algum motivo de essência racional. A falta de trabalhos voltados para o estudo da botânica e da ecologia do cerrado, pelo viés histórico, torna este trabalho desafiador, já que nos cursos de História os aspectos ambientais são, muitas vezes, negligenciados, mesmo sendo decisivos para a compreensão da cultura e da

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

formação social de um povo. É possível perceber que em Anápolis/GO o desenvolvimento econômico sufocou várias práticas culturais, como a cura por meio de elementos puramente naturais praticados pelos raizeiros e benzedeiros. Os raizeiros encontrados nas ruas do centro da cidade, em sua maioria, não eram próprios da região, mesmo possuindo vínculos com o tipo da vegetação local.

Palavras Chaves: Raizeiros. Saber Popular. Anápolis/GO.

APRESENTAÇÃO

É fato que todos os seres vivos possuem íntima relação com o meio em que vive, seja ele natural ou modificado pela ação do homem. Isso ocorre porque o ser humano só existe em conjunto, seja com outros indivíduos da mesma espécie, seja com a natureza, não é possível viver isoladamente. Há experiências históricas de pessoas que, durante boa parte da infância, viveram isoladas de grupos humanos, como é o caso das crianças lobo, Amala e Kamala, recorrentemente citado. Mas, isolado do mundo natural é impossível existir vida humana.

Direta ou indiretamente, o meio interfere na realidade de cada indivíduo. Todavia, ressalta-se que não é o objetivo desta pesquisa realçar determinismos biológicos e geográficos, mas sim, examinar e analisar a condição ambiental nas relações homem-natureza em situações históricas específicas. A natureza se encontra no cotidiano não apenas representado pelo espaço, mas também em aspectos da cultura, como por exemplo, nos tipos de alimentação, no vestuário, nas moradias e, principalmente, nas religiões, nos mitos e nas manifestações de cura.

Por ser uma especificidade de grupos humanos, os aspectos culturais podem se misturar a partir do processo de

transculturaco⁷⁶. A cultura está em constante movimento, n s a partir das condições históricas necessárias à sua continuidade, mas também quando há uma aproximação com o diferente, ou seja, quando em situações de contato, uma cultura se impõe sobre a outra. O choque cultural provoca o estranhamento, como exemplo, podemos observar a dualidade dos conceitos eurocêntricos civilização e barbárie. A civilização por muito tempo foi o símbolo do progresso, os que não faziam parte da civilização eram considerados bárbaros e inferiores em todos os aspectos, inclusive cultural, político e militar. A civilização também contrasta com o termo selvageria, que, segundo Morgan (2014), estaria em um estágio inferior ao de barbárie. Os indígenas brasileiros, no período da colonização, estariam no estágio da selvageria, os povos africanos no estágio da barbárie e os homens brancos no estágio da civilização.

A Antropologia, a Sociologia e a História são as ciências responsáveis por estudar os comportamentos e os modos de vida humana e, para complementar estas áreas do conhecimento, a Etnobotânica e a Ecologia contribuem com novas informações sobre o meio ambiente. Para pensar estas problemáticas, estabeleceu-se a seguinte divisão: o primeiro tpico busca explicar que o Cerrado não é um simples bioma, mas, parafraseando Leopoldo Magno Coutinho (2000; 2006), trata-se de um domínio morfoclimático e fitogeográfico. E o segundo tpico tem como objetivo compreender, de forma mais aprofundada, as relações das sociedades locais com a natureza e, por fim o terceiro tpico visa esclarecer o

⁷⁶ Segundo Ortiz (2001), transculturaco é o termo mais apropriado para substituir o uso do termo aculturaco. Para o autor, ocorre transculturaco no momento em que se verifica a mistura intensa de culturas em um mesmo local, sobrevivendo ao mesmo tempo várias culturas conjugadas entre si. Na aculturaco há a destruo total de uma cultura quando unida a outra considerada dominante.

posicionamento dos raizeiros que vendem os seus produtos no centro da cidade de Anápolis/GO.

1. CERRADO: UM ECOSISTEMA EM PERIGO

Em relação ao meio ambiente aqui estudado, o Cerrado, segundo Leopoldo Magno Coutinho (2006), é um domínio morfoclimático e fitogeográfico⁷⁷ presente nas regiões de Goiás, Minas Gerais, Tocantins, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Bahia, São Paulo, Maranhão, Piauí, Rondônia, Paraná, Distrito Federal e em pedaços do Amazonas, do Amapá e de Roraima. O Cerrado é comumente considerado uma grande savana, mas não possui uma única fisionomia, pois apresenta três formatos predominantes: o campestre (campo limpo), o savânico (campo sujo) e o florestal.

O espaço sofre as suas modificações, a biota⁷⁸ e o bioma⁷⁹ mudam, e o ecossistema⁸⁰ não é mais o mesmo. O ser humano reage não apenas de forma biológica, mas também cultural. Os hábitos e os valores têm influências e modificam a realidade local, a partir dos desejos que abrangem a sociedade, ocasionando transformações inevitáveis ao longo da história. Duarte afirma esta concepção, reforçando os laços entre homem e natureza, da seguinte forma:

⁷⁷ Domínio caracterizado por climas tropicais de caráter subúmido, com uma estação seca e uma estação chuvosa. Constitui o grande Domínio do Trópico Subúmido, coberto por uma paisagem que constitui um mosaico de tipos fisionômicos (COUTINHO, 2006).

⁷⁸ Conjunto de seres animais e vegetais nativos de uma região (GRISI, 2007).

⁷⁹ Grande comunidade, ou conjunto de comunidades distribuídas numa grande área geográfica, caracterizada por um tipo de vegetação dominante (GRISI, 2007).

⁸⁰ Estrutura do meio ambiente e sua consequente adaptação, assim como os processos tecnológicos ou os sistemas de organização social que possam acarretar para as condições de humana (GRISI, 2007).

... os homens já construíram sentidos diversos para o que ele chama de natureza e certamente essa palavra nem sempre designou as mesmas coisas. Não que o mundo natural seja uma mera invenção humana (...). Mas os sentidos dados a ela são criações culturais pelas várias sociedades ao longo do tempo e nas mais diversas partes do mundo. (2005, p. 78)

Em algumas culturas a natureza é um bem sagrado. Em outras, como a nossa, marcada pela modernização da agricultura, pela expansão da pecuária e a extração mineral, a natureza é uma fonte de riqueza material. Por outro lado, o que não é significativo para a grande maioria dos modernos desbravadores é que todo ambiente precisa manter o seu equilíbrio, pois se trata de um bem esgotável, ou seja, que tem um limite de exploração. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015), a região do Cerrado abrange uma área de aproximadamente 2.036.448 Km², compreendendo 23,92% do espaço brasileiro e 97% do território goiano. Segundo estes dados, o Cerrado é o segundo maior ecossistema brasileiro, abrigando mais de 4.400 espécies vegetais exclusivas, 837 espécies de aves, 67 gêneros de mamíferos, 120 espécies de répteis e 150 espécies de anfíbios. Para Eiten (1993), citado por Valente (2006), o Cerrado detém 5% da flora e da fauna mundiais e 1/3 da biota⁸¹ brasileira. É o segundo maior conjunto de animais do planeta, com uma riqueza de aproximadamente 160.000 espécies.

Para Valente (2006), o Cerrado está sendo altamente desmatado. Segundo o autor, é possível que até 2.030 sobreviva apenas 5% da região ainda existente. Sendo que destas, apenas 43% das regiões Cerrado estão preservadas, localizadas em áreas de preservação

⁸¹ Conjunto de seres animais e vegetais nativos de uma região (GRISI, 2007).

permanentes (10%), Unidades de Conservação (5%), propriedades particulares (21%) e terras indígenas (7%).

2. SOCIEDADES LOCAIS E SUAS RELAÇÕES COM A NATUREZA

Para fazer uma relação do homem com a natureza é necessário entender, primeiramente, o que é natureza. Para Duarte (2005), a importância dada à natureza aparece em todas as culturas. Muitas vezes ela se apresenta como manifestação autônoma da condição humana, sendo que, desta forma, todos deveriam se redobrar aos seus desígnios para buscar sobreviver ou aprender a lidar com as suas leis e a dominar. Esta percepção estaria presente, segundo William Cronon, na mentalidade iluminista europeia, a partir da qual o homem precisava dominar os seus instintos naturais, por meio da razão, para ser civilizado. Além desta relação, teríamos a noção de natureza judaico-cristã, que enxergava a natureza como a manifestação da palavra de Deus, ou seja, “a Natureza afirmou-se como uma espécie de deidade secular, num mundo laicizado.” (CRONON, 1996 *apud* DUARTE, 2005, p. 79).

Ainda segundo a autora, o mundo contemporâneo carrega em si a ideia de natureza como um jardim do Éden perdido, o seu encontro traria sossego e sensação de bem estar. A natureza é relacionada rapidamente com as imagens de bosques, flores, cachoeiras e outras dádivas que a modernidade privou parcialmente ao homem, pois a mesma não o afastou totalmente da natureza. Esse processo, corolário do desenvolvimento de núcleos urbanos, acarretou em um distanciamento, mas não em uma ruptura. Diante disso, Cronon afirma que a natureza se tornou um bem comercial, ou seja, uma mercadoria (CRONON, 1996 *apud* DUARTE, 2005).

O surgimento de farmácias de manipulações pode ser citado como um exemplo de comercialização da natureza. Mas, neste caso, não é

apenas a natureza que está sendo vendida, mas o saber popular passado, de geração em geração, pelos nossos antepassados. Neste sentido, verifica-se a relevância investigativa deste tema sobre o impacto do comportamento dinâmico da cultura na ciência e o meio ambiente.

A economia de bases sustentáveis começou a ganhar destaque recentemente⁸². Com este modelo, houve um reconhecimento das indústrias locais, das políticas de proteção à diversidade biológica, do extrativismo local para fins medicinais, alimentícios e artesanais. Ainda houve a valorização de chácaras e áreas de preservação voltadas para o ecoturismo e na estrutura de rodovias, possibilitando uma exportação de produtos com menos desperdício e mais lucrativa. As novas alternativas de manejo apareceram tentando conciliar a economia e a preservação da natureza, além de agregar à ciência outros saberes.

Segundo Felfili, Ribeiro, Borges Filho e Vale (2004), o mercado dos produtos locais ou regionais do Cerrado expandiu-se a partir do cultivo das seis principais espécies comercializadas no mercado interno brasileiro, tais como a piaçava (*Attalea spp.*), o Pequi (*Caryocar brasiliense*), a copaíba (*Copaifera langsdorfii*), o buriti (*Mauritia flexuosa*), o angico (*Anadenanthera macrocarpa*) e o barbatimão (*Stryphnodendron adstringens*). Mas a devastação se

⁸² As economias de bases sustentáveis estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento sustentável. Segundo Barbieri *et. all.* (2010), as discussões a favor do desenvolvimento sustentável surgiram nos Estados Unidos, na década de 1970, mas só ganhou destaque a partir da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), realizada no Rio de Janeiro em 1992.

reflete nestas atividades econômicas, principalmente no extrativismo predatório da biopirataria⁸³.

O conhecimento da natureza é manifestado diariamente entre os raizeiros e raizeiras do Cerrado. Como exemplo, cita-se o papel importante desenvolvido pela Articulação Pacari, organização composta por quilombolas, indígenas e comunidades locais dos estados de Minas Gerais, Goiás, Tocantins e Maranhão, que busca preservar estes saberes através do processo de tombamento do ofício de raizeiros e raizeiras pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN); e em publicações como a *Farmacopéia Popular do Cerrado* (2009).

Este projeto foi apresentado como uma iniciativa do Ministério do Meio Ambiente, e nasceu a partir da criação do Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos que tem como objetivo definir instrumentos que auxiliem na utilização segura, tanto para a saúde quanto para o meio ambiente, de conhecimentos tradicionais. Além disso, este programa tem como meta a utilização de produtos naturais e fitoterápicos pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Em Goiás, a *Farmacopéia Popular do Cerrado* (2009) contou com a colaboração de pesquisadores populares, representantes de farmacinhas comunitárias e de raizeiros dos municípios de Goiânia, Mossâmedes, Sanclerlândia, Ipiranga, Itaguaru, Cidade de Goiás,

⁸³ Para Santilli (2004) não há uma definição propriamente jurídica do que é biopirataria, mas pode ser definida como a atividade que envolve o uso de recursos genéticos e de conhecimentos tradicionais sem a permissão do Estado, segundo critérios conceituais da Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB). O objetivo da CDB é alcançar uma relação harmoniosa entre os países que possuem a biotecnologia e os países que possuem a matéria prima, ou seja, a biodiversidade. A CDB foi criada durante a ECO-92 e fixou-se como um fórum permanente das Organizações das Nações Unidas (ONU), contando com 188 países, entre eles o Brasil, estimulando medidas a favor do meio ambiente e dos saberes tradicionais, como a Medida Provisória nº 2,186-16, de agosto de 2001, que estabelece a proteção dos bens naturais e da cultura de povos tradicionais.

Nova Glória, Buriti de Goiás e de comunidades quilombolas dos municípios de Teresina de Goiás e Mineiros. As plantas escolhidas para serem estudadas e representar a região foram o algodãozinho e o pé-de-perdiz, apesar de terem sido identificadas 146 plantas utilizadas popularmente⁸⁴.

3. RESULTADOS: UM ESTUDO DE CASO NA CIDADE DE ANÁPOLIS/GO

Os raizeiros constituem um grupo que, em sua grande maioria, transmite o seu saber por meio da oralidade. Por esta configuração,

⁸⁴ Trata-se das seguintes plantas: “açoita cavalo, algodãozinho, amarelinha, angico, araticum cagão, araticum marolo, arnica, aroeira, assapeixe, azedinha, azeitona preta, babaçu, bacupari, barbatimão, barba de bode, baru, baunilha, bico de tucano, buriti, cabeça de perdiz, cabo verde, cainca, cagaita, cajuzinho, calunga, canela de ema, cansação, capim meloso, capim navalha, capim reis, capitão, carapiá, caroba, carobinha, carrapicho, catuaba, chá de frade, chapadinha, chapéu de couro, ciganinha, cipó bálsamo, cipó cabeludo, cipó chumbo, cipó de fogo, cipó faleira, cipó maravilha, cipó moela de frango, cipó parreira, cipó prata, cipó são João, cipó suma, cipó unha de gato, congonha de bugre, coquinho baboso, coquinho de santo Antônio, cravinho, cruzeiro de São Pedro, curriola, douradão, douradinha, erva de passarinho, esporão de galo, faveiro ou fava de arara, fedegoso, gabiroba, galinha arrupada, gervão, goiabinha do campo, gonçalo alves, gravatá, gravadeira ou feijão cru, guapeva, guatambu, imbaúba, imbé, imburana, impossível, indaiá, infalível, ipê amarelo, ipê branco, ipê-roxo, jaborandi do cerrado, jalapa, japecanga, jatobá, jequitibá, jurubebinha do campo, João da Costa, lixeira, lixeirinha, lobeira, macaúba, macacadela, maminha de porca, manacá, mandioquinha, mangaba, maria podre, marmelada, marmelada branca, maruleite, milome, moleque-duro, moreira, mulungu, murici, negramina, nó de cachorro, nó de porco, pacari, pata de vaca, pau d’óleo, pau manco, pau santo, pé de perdiz ou minuano, pequi, piãozinho, pimenta de macaco, porrete malina, quina amargosa, quina doce, rabo de tatu, roseta, ruibarbo, sabão de bugre, sangra d’água, sangue de cristo, sassafráz, sene do campo, sete sangrias, sete folhas, sofre dos rins quem quer, sucupira, sumsumaré, taia do campo, tapuia do campo, tiborna, tingui, tiú, velame branco, velame amarelo, velame vermelho, veludo, vergatesa e vinhático.” (DIAS; LAUREANO, 2009, p. 185 - 186)

a memória é transmitida para as futuras gerações, que dão continuidade ao ofício. Ao historiador cabe a tarefa de transformar esse saber transvertido de memórias em história, por meio de seus estudos. A partir desta pesquisa, além de compreender o saber popular, buscamos entender o processo de esquecimento das práticas populares, mediante ao fato de que os costumes são afetados diretamente pelo capitalismo, através da comercialização das raízes como medicamentos alternativos.

Pollack (1989) ressalta que a memória é responsável pelo sentimento de pertencimento do indivíduo na sociedade, portanto, ela está presente nas práticas cotidianas e culturais. Há também, segundo Pollack (1989) e Halbwachs (2006), uma relação entre a memória coletiva e as memórias individuais, formando assim a identidade do indivíduo. A marginalização social ocorre devido à diversidade de práticas socioculturais que podem ter significados diferentes em uma mesma sociedade. O esquecimento pode caracterizar-se pelo silêncio/sofrimento ou pela desvalorização do indivíduo social pelos grupos dominantes.

O meio ambiente e a cultura se cruzam quando o ponto de partida é a população local. O homem usufrui da natureza criando um imaginário que a define, e que pode ser identificado a partir da aplicação de questionários; além disso, o contato cotidiano da população local com a natureza leva à criação de uma identidade coletiva que define o caráter do grupo social. Segundo Halbwachs (2006), identidade coletiva é aquela que “recompõe magicamente o passado” (p. 7), o que é diferente da memória histórica que visa reinventar o passado com dados oferecidos no presente, a mistura das duas memórias seria o cerne da criação da memória individual. Assim, cada raizeiro montou a sua identidade a partir da identidade do grupo em que estava inserido e do contato que teve com o ambiente. A tradição oral se torna cada vez mais importante neste

processo, pois é assim que a identidade do grupo foi e é transmitida. Magalhães nos lembra que:

O conjunto de saberes com os fundamentos essenciais das culturas africana, indígena e portuguesa foi denominado de “medicina popular” por Câmara Cascudo. Alceu Maynard, por sua vez, o nomeou de “medicina rústica” – reunião de técnicas, de fórmulas, de remédios, de práticas, de gestos de que os indivíduos lançam mão para o restabelecimento de sua saúde ou prevenção das doenças. Assim, ora um remédio podia situar-se na medicina religiosa, outras vezes na mágica, bem como na empírica (2004, p. 197).

Porto (2007) ressalta que na tradição popular os raizeiros são equiparados a uma espécie de feiticeiro. No catolicismo rústico, os benzedeiros e raizeiros são aqueles que, por meio de práticas mágicas, são capazes de acabar com quebranto, curar, retirar mal olhado, encostos etc. Segundo Queiroz (1968), o catolicismo rústico surgiu durante o período colonial, pois no Brasil havia pouquíssimos sacerdotes e o povo tinha pouco conhecimento sobre o catolicismo oficial. Portanto, criou-se uma adaptação espontânea marcada pelo sincretismo e pela imaginação popular.

Queiroz (1968) lembra que o sincretismo com as religiões indígenas não foi muito significativo, ou seja, ficaram silenciadas na memória coletiva do povo brasileiro; por outro lado, as religiões de origem africana sobressaíram em várias regiões, principalmente no Nordeste. Para a autora, nas regiões afastadas das grandes cidades, o catolicismo popular do colonizador foi mais preservado, apesar de também misturar-se com outras crenças. Tanto os benzedeiros quanto os raizeiros possuem origem social marcada pela religião,

mas praticam as suas crenças de maneira singular, diferente daquelas que foram propostas pela Pontifícia Igreja Católica Romana. Isso se dá por causa da transculturação entre os povos de origem europeia, de matriz cristã, e os povos indígenas e de origem africana, que tiveram mais contato com a terra. Freitas *et. All.* destaca que:

... Além da maior parte dos brasileiros se dizer católica (cerca de 75%), grande parte dos antigos “mateiros” detentores do conhecimento das plantas no Brasil, eram adeptos desta religião, inclusive os descendentes de povos indígenas e de escravos de origem africana... (2012, p. 150).

No Cerrado goiano estas relações são marcantes, como é possível perceber na obra *Comunidade Negra no Cerrado: Narrativas de curas e remédios*, organizada por Olga Cabrera e Alexandre Martins de Araújo (2007). Magalhães (2004) relembra, ainda, a importância deste conhecimento durante a Guerra do Paraguai (1864 - 1870), na qual os Xavantes e os Xerentes desempenhavam o papel de médicos para as tropas brasileiras.

Diante do crescimento da cidade de Anápolis/GO, impulsionado pelo capitalismo industrial, a cidade recebeu o Distrito Agroindustrial de Anápolis (DAIA). A forte industrialização gerou consequências para a cidade, tais como: migrações, valorizações de imóveis, periferização, verticalização, polinucleação urbana e o crescimento de uma elite burguesa que controla os grandes comércios locais (GARCIA, 2012). O crescimento da cidade e a influência do DAIA, com a formação de mão de obra especializada, contribuíram para que fosse criada em Anápolis uma grande quantidade de farmácias, embora os produtos naturais ainda

sobressaíssem na região, devido à eficiência em aliviar os sintomas de enfermidades populares, como sinusite, pedras nos rins e até mesmo gripes.

Porém, a maioria dos raizeiros encontrados no centro da cidade não são anapolinos. Possivelmente, o crescimento urbano da região prejudica o cultivo de produtos naturais para fins comerciais, devido ao pequeno espaço dos loteamentos e o vínculo de empregabilidade que a população mantém com o setor industrial. Garcia (2012), observando os dados de 2011 da Associação Comercial e Industrial de Anápolis (ACIA), detectou que apenas o DAIA emprega 43,6% da população, número de emprego superior à soma do setor de serviço das três maiores regiões da cidade: Jaiara (4,7%), Jundiá (9,8%) e Setor Central (25,9%). Portanto, o crescimento urbano, que impede o cultivo de plantas medicinais, pode estar silenciando o saber popular.

Entre os raizeiros entrevistados notou-se que todos eram membros de uma única família de São Miguel do Araguaia-GO, que costumam vir para Anápolis para vender seus produtos. Nesta família, o saber é transmitido dos pais para os filhos, como se percebe na resposta de R1 (31 anos), “Minha mãe trabalha como raizeira faz uns 25 anos, eu trabalho só de vez em quando”. Os outros raizeiros são R2 (43 anos, 22 anos como raizeiro), primo de R1, R3 (43 anos e 18 como raizeiro) e R4 (19 anos e 5 anos como raizeira), que trabalha junto com o pai, também raizeiro. R4 é a única que nasceu em Anápolis, mas o seu pai é de São Miguel do Araguaia.

Apesar de se tratar da mesma família, as respostas sobre a época em que estas plantas são colhidas na natureza foram diferentes. Um deles respondeu que só se colhe em maio e julho, a partir de agosto começa a época da chuva e daí por diante para de colher (R3); outros responderam que se colhe o ano inteiro (R1); e outro

respondeu que só colhe na época da chuva, “porque com o sol quente as folhas e as flores caem, ficando difícil de achar no campo” (R2). Quando questionados se eram eles que colhiam, também houve uma diversidade de respostas: “A maioria das plantas vem por um fornecedor de Aparecida de Goiânia. Algumas também são buscadas no mato” (R2); “colhe no cerrado, na mata, na orta, no campo” (R4); “colhe na mata, no cerrado”; “eu compro tudo, vem do Pará pra nós” (R3).

Ainda segundo os raizeiros, eles não vendem plantas que são tóxicas, pois todas fazem bem para a saúde, mas, alerta R4, “se usar em excesso pode ser sim um venenosa. Porque raízes são fortes”. De fato há várias plantas medicinais tóxicas, como a buchinha (*Luffa operculata*), que provoca espirros e desconggestionam as vias respiratórias, dando a falsa impressão de alívio e tratamento de rinites e rinossinusites (MENON-MIYAKE *et. all.*, 2005). Questionados sobre quais as raízes de plantas que podem ser usadas e qual é o seu benefício, R2 respondeu mais detalhadamente: “pé de perdiz serve para infecção de urina, *manacá* serve para reumatismo e gota, *jurubebinha* serve para o fígado e para o estômago, *mama cadela* é depurativo do sangue, *algodãozinho* serve para infecção dos rins e para a urina”. Os entrevistados desconheciam lendas, crenças e histórias sobre as plantas que vendiam.

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, Alexandre Martins de. **Comunidade Negra no Cerrado:** narrativas de curas e remédios. Olga Cabrera (Org). Goiânia: CECAB, 2007.

BARBIERI, José Carlos; VASCONCELOS, Isabella Freitas Gouveia de; ANDREASSI, Tales; VASCONCELOS, Flávio Carvalho de. **Inovação e**

Sustentabilidade: novos modelos e proposições. RAE-Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 50, n. 2, abr./jun, 2010. (p. 146 - 154) ISSN 0034-7590

BARBOSA, Altair Sales. **Saiba mais sobre o Cerrado**. Disponível em: <<[<http://www.pucgoi.as.edu.br/hidasi/home/secao.asp?id_secao=303&id_unidade=1>>](http://www.pucgoi.as.edu.br/hidasi/home/secao.asp?id_secao=303&id_unidade=1)> Acessado em 03/09/2014, às 21h44min.

BATALHA, Marco Antônio. O cerrado não é um bioma. **Biota Neotropica**, v. 11, n. 1, p. 1-4, 2011.

BRASIL. Decreto nº 5,813, de 22 de junho de 2006.

_____. Medida Provisória nº 2,186-16, de 23 de agosto de 2001.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Mapas de Biomas do Brasil**. Disponível em <<ftp://geoftp.ibge.gov.br/mapas_tematicos/mapas_murais/biomas.pdf>> Acessado às 23:38 do dia 05 de julho de 2015.

COUTINHO, Leopoldo Magno. O bioma do cerrado. **Eugen Warming e o cerrado brasileiro um século depois. São Paulo: Unesp**, p. 77-91, 2000.

_____. O conceito de bioma. **Acta Botanica Brasilica**, v. 20, n. 1, p. 13-23, 2006.

DE FREITAS, Ana Valéria Lacerda et al. Os raizeiros e a comercialização de plantas medicinais em São Miguel, Rio Grande do Norte, Brasil. **Revista Brasileira de Biociências**, v. 10, n. 2, p. 147, 2012.

DE QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Sociologia-O Catolicismo Rústico no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 5, p. 104-123, 1968.

DIAS, Jaqueline Evangelista; LAUREANO, Lourdes Cardozo (Coord.). **Farmacopéia Popular do Cerrado**. Goiás: Articulação Pacari (Associação Pacari), 2009. ISBN: 978-85-62918-00-1

DUARTE, Regina Horta. **História & Natureza**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GARCIA, Virgílio Tomas. **Dinâmicas urbanas recentes: o setor terciário, descentralização e a formação de novos pontos de comércio em Anápolis (GO)**. 2012.

GRISI, Breno Machado. **Glossário de Ecologia e Ciências Ambientais**. 3ª edição revisada e ampliada. João Pessoa, 2007. Disponível em <<[http://www.em.ufop.br/ceamb/petamb/caribost_files/glossario 20de 20ecologia 20e 20ciencias 20ambientais.pdf](http://www.em.ufop.br/ceamb/petamb/caribost_files/glossario%20de%20ecologia%20e%20ciencias%20ambientais.pdf)>> Acessado em 27 de julho de 2015 às 19:20.

HALBWACHS, Maurice; SIDOU, Beatriz. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **vamos conhecer o Brasil: nosso território: biomas**. Disponível em <<<http://7a12.ibge.gov.br/pt/vamos-conhecer-o-brasil/nos-so-territorio/biomas>>> Acessado às 23:04 do dia 05 de julho de 2015.

LIMA, Jordana Rezende Souza et al. **Etnobotânica no Cerrado: um estudo no assentamento Santa Rita, Jataí (GO)**. 2013.

MAGALHÃES, Sônia Maria de. **Alimentação, saúde e doenças em Goiás no século XIX**. 2004.

MENON-MIYAKE, Mônica Aida et al. Efeitos da *Luffa operculata* sobre o epitélio do palato de rã: aspectos histológicos. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, v. 71, n. 2, p. 132-138, 2005.

Ministério da Saúde, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, Departamento de Assistência Farmacêutica. **Política**

nacional de plantas medicinais e fitoterápicos. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

MORGAN, Lewis Henry. **A sociedade antiga.** Expresso Zahar, 2014.

ORTIZ, Fernando. Do fenômeno social da transculturação e sua importância em Cuba. Trad. Lívia Freitas. In: **Antologia de Textos Fundadores do Comparatismo Literário Interamericano.** Porto Alegre: CNPq, 2001.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTO, Liliana. **A Ameaça do Outro:** magia e religiosidade no Vale do Jequitinhonha (MG). São Paulo: Attar editorial, 2007. 262 p.

REYMOND-RIVIER, Berthe. **O desenvolvimento social da criança e do adolescente.** Aster, 1977.

SANTILLI, Juliana. **Conhecimentos tradicionais associados à biodiversidade: elementos para a construção de um regime jurídico sui generis de proteção.** II Encontro Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, Indaiatuba/SP: 26 a 29 de maio de 2004.

VALENTE, Cidney Rodrigues. Caracterização Geral e Composição Florística do Cerrado. In.: GUIMARÃES, Lorena Dall'Ara; SILVA, Maria Aparecida Daniel da; ANACLETO, Teresa Cristina (Org.). **Natureza viva: Cerrado.** Goiânia: Ed. da UCG, 2006.

WALTER, Bruno Machado Teles. **Fitofisionomias do bioma Cerrado: síntese terminológica e relações florísticas.** 2006. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília.

Reconfigurações das práticas culturais de matriz africana e sua transnacionalização: entre o poder instituído e o saber subalterno

Daiane Rúbia de Freitas

Universidade Estadual de Goiás

Resumo

Este trabalho tem como objetivo de compreender e analisar as políticas culturais, principalmente a regularização dos espaços, ritos e cultos das práticas de matriz africana, a partir do uso de recursos e direitos que garante a prática de matriz africana. Entretanto percebe-se que ao longo dos dados sobre a implementação da política que afirma essa identidade, está passando por novas estruturas conforme a igualdade racial no PPA na base das principais propostas nas áreas de sistema de cotas, saúde e financiamento e gestão da política. Tento como proposta em especial a religião do Candomblé, em Goiânia que será realizada como prática cultural deste reconhecimento de seu espaço simbólico perante a religião dominante do momento cristã, assim esta pesquisa irá mostra essas disputas espaciais produzir sobre suas práticas culturais.

Palavra-Chave: Práticas de Matriz Africana, Espaços Simbólicos, Política Pública, Candomblé.

Introdução

Abordando-se historicamente com uma enorme desigualdade, sob várias formas, como a miséria, discriminação, violência, mas havendo grande enfrentamento também aos aspectos culturais e identitários.

Em pós-1968, um período de “regime autoritário”, ocorreu um debate sobre as nacionalidades de gênero e raça, onde a cultura e a identidade trazem uma grande marca de tensão sobre os direitos coletivos, em busca de novos espaços que transformam radicalmente a sociedade. Porém, aproximando-se ao campo político, havendo várias disputas intelectuais fazendo-se que a uma ampla avaliação crítica, mas este processo interferiu nas ações voltadas a inclusão social.

Na década de 80, houve conturbações na trajetória da construção democrática no Brasil, pois marcada com um caráter da transição na democracia, onde ocorreram avanços na lógica neoliberal, havendo grande resistência e com grande insuficiência no primeiro governo da transição com a crise econômica, onde possibilitou a transformação democrática e também expandindo a agenda social e política brasileira que limitou ações políticas nos planos internacionais.

Nos anos de 1990, foi marcado por causa das agendas democráticas neoliberais do Estado e das relações com a sociedade civil e, principalmente, o mercado onde se passou a cruzar de formas contraditórias, tais como a privatização, o mercado e o sujeito como cidadão-consumidor. O Estado e o mercado com o discurso público

adentram nas práticas sociais para operarem aos novos sentidos de bem estar social democrático.

Os projetos de inclusão social encontram-se com grande resistência ao neoliberalismo sobre o discurso dominante, pois seu caráter contestava a hegemonia privatista, forçando a legitimidade entre as suas promessas e as realizações de todos e por parte do discurso das grandes agências multilaterais que possuíam incorporação e neutralização, que se deu a partir do caráter de anti status quo.

A partir de 1995, a questão racial despertou a sociedade e o Estado deste dos movimentos negros, com a criação da constituição de 1988, foi criando programas, secretaria e propostas para os avanços na política de igualdade racial no Brasil, para combater o racismo, principalmente, por aprovação das leis 7.716/1989, que passo por nova reforma em 2012, e a lei 9.459/1997 com sentido de institucionalizar a questão racial no Brasil.

Em 2001, com a realização pelos movimentos sociais a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que discutiu sobre ações afirmativas e a criação, em Durban cidade da África do Sul, além desta criação, criou também ações afirmativas de ingresso no ensino superior para negros que foi iniciada nas Universidades Estaduais no Rio de Janeiro (UERJ) e na Bahia (UNEB).

Em 2003, com a criação da Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial, o governo federal tem avançado nas desigualdades e o racismo, mas este avanço tem muitos desafios, com insuficiência em debater a respeito do racismo, que se organiza no PLANAPIR (Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial) que é tratado nos programas PPA (Planejamento Plurianual).

A igualdade racial no PPA se estrutura em objetivo e desafios, por causa da grande desigualdade racial que é manifestada em vários

momentos na sociedade, tanto assistência para programas não-governamentais e governamentais, como financiamento em gestão, educação e saúde, saindo das leis generalizantes. Atualmente, criam-se programas com grandes objetivos e desafios, onde se estruturam nas grandes desigualdades raciais, que são manifestadas em vários momentos na sociedade.

No caso deste trabalho, a proposta em especial é a religião do Candomblé, em Goiânia que será realizada como prática cultural deste reconhecimento de seu espaço simbólico perante a religião dominante do momento cristã, assim esta pesquisa irá mostra essas disputas espaciais produzir sobre suas práticas culturais, tendo como questionamento quais políticas públicas promovem e protegem o patrimônio, a cultura e o espaço dos terreiros de candomblé, elas estão sendo praticadas. Percebe-se então, que sim existem leis, conforme o Plano Nacional da Cultura (PNC), porém elas estão sendo efetuadas? Os projetos estão indo além de suas pranchetas?

O PNC (Plano Nacional da Cultura) tem como objetivo em definir estas políticas públicas que sustentam os direitos constitucionais relacionados á cultura, tanto assistências em proteger e promover os patrimônios para a diversidade étnica, artística e cultural, assim havendo ampliação no acesso de produção da cultura em todo o território, é avaliar as políticas culturais, estabelecendo sistemas públicos e participações de gestão para o desenvolvimento socioeconômico.

Para esta compreensão da continuidade é necessário o conhecimento desta diversidade cultural, mas compreender o campo político que unir os dois para trata desta estrutura de dificuldades desta relação entre a política e a diversidade, principalmente espaços de práticas de Matriz Africana.

No caso dos Candomblecistas á acesso das políticas culturais, para o Código Civil brasileiro é considerado pessoas jurídicas, por possuírem o direito do CNPJ (Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas), conforme o Artigo 44 mostra que “São livres a criação, a organização, a estruturação interna e o funcionamento das organizações religiosas, sendo vedado ao poder público negar-lhes reconhecimento ou registro dos atos constitutivos e necessários ao seu funcionamento”. (PENA, 2011, p.69).

Conforme Silva e Pena (2012):

Após ser devidamente realizado o registro, as casas possuidoras de CNPJ passam a ter dos seguintes direitos: 1) à isenção de imposto de renda; 2) à isenção de impostos fiscais (como o IPTU, IPVA, ISS, etc.); 3) de recebimento de doações dos praticantes, da comunidade externa ou do Estado; 4) Os líderes podem ser dispensados de serviços militares; 5) Autonomia jurídica: o direito de praticarem os seus cultos sem o risco de infringirem as leis. Exemplo: praticar o sacrifício de animais sagrados em oferenda aos orixás ou inquices sem o risco de sofrer sanções do IBAMA por desrespeitarem o código ambiental; 6) Direitos trabalhistas. Os líderes (pais-de-santo e babalorixás) têm o direito, por exemplo, de se aposentarem e todos os praticantes que possuírem cargos no terreiro, o de receber salário; 7) Liberdade de realizar casamentos dentro do próprio terreiro;Intervenções sanitárias, caso seja necessário o apoio do Estado para suprir determinadas condições de insalubridade ou problemas coletivos de saúde dentro da religião.

Silva e Pena (2012) se questiona a problematização dessas leis serem executadas, mostrando que talvez a resposta desta

problematização seja por causa de registro, organização e desinformação por parte das casas de Religiões de Matriz Africana em Goiânia e Região Metropolitana.

Atualmente, á Federação de Umbanda e Candomblé do Estado de Goiás (FUCEGO), órgão criado para auxilia, promover e proteger, especificamente, Umbanda, Xangô, Tambor-de-mina, Babaçuê, Pajelança, Catimbó, Candomblé-de-caboclo e o foco desta pesquisa o Candomblé, foi realizado no dia 17 e 18 de junho de 2011 o 1º Seminário de Religiosidade de Matriz Africanas do Estado de Goiás, onde ocorreram várias questões no sentido do questionamento da problematização das leis serem executadas, salientada no parágrafo anterior.

Porém, á grandes dificuldades enfrentadas pelas comunidades de candomblé, principalmente a produção de cultos em seu espaço, tais problemas como infraestrutura, obter renda e seus benefícios. Pena (2011) estuda o caso do Ilê Axé Oya Igbem Bale, mostrando as condições que se passa neste terreiro, pois não conta com infraestrutura, saneamento básico e pavimentação, com isso sofre grandes consequências tanto do lado de dentro quando do lado fora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo das pesquisas, as tais políticas interferi com ações em espaços diferenciados, pois acentua a sua diferença e transforma em desigualdade, preconceito e discriminação, o caráter político, pois bem visível se estrutura na ideologia sendo imediatas as suas ações conforme os interesses da sociedade, mas não os interesses daqueles sujeitos que não reconhece, demonstrando uma sociedade que impõe seu saber sobre o outro, sem saber ter o conhecimento do outro, sem saber quais são as suas necessidades.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

Mesmo que ajam intuições relevantes nas políticas públicas propriamente ditas com direitos iguais para satisfazer as demandas, percebe-se e se vê que a ausência no suporte público, então como as possibilidades em praticar a necessidade dos candomblecistas? Como negociar a melhoria e o conforto para os praticantes do candomblé? A possibilidade de ocorrer, sem prejudicar as suas práticas culturais e religiosas? São questões como esta provocada mostrando que há uma grande complexidade neste assunto, com intuito em entender esta situação ou até que ponto estará esta situação.

CONCLUSÕES FINAIS

Neste período de pesquisa, percebe-se a forma que é tratada o espaço, não apenas o candomblé, mas as demais culturas de matriz africana sofrem, com ausência do suporte público, para seus ritos, cultos. Porém, esta questão do seu espaço vem sendo demarcado historicamente, mostrando uma grande disputa espacial para produzir suas práticas culturais, mas com o tempo percorrido, apesar de não resolver totalmente os problemas, FUCEGO, criado com a intenção em proteger e promover as práticas de Matriz Africana, onde há questionamentos sem resposta, pois o grande problema é como promover e proteger as práticas de Matriz Africana, com o intuito em solucionar esta questão, para sair do estado de dominação e dominado, é realizar o reconhecimento de seus espaços simbólico.

Realizado este desenvolvimento com estudo a partir de artigo que aborda questões históricas e geografia, espaços que são constituídos por práticas de Matriz Africanas, ocorrendo estudos de leitura e discussão sobre a respeito de como essa trajetória política e a formação de dados com aspecto político.

REFERENCIAS

PENA, Rodolfo Ferreira Alves, ESPAÇO, SEGREGAÇÃO URBANA E POLÍTICAS CULTURAIS: COMUNIDADES DE TERREIRO NA REGIÃO METROPOLITANA DE GOIÂNIA, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2011.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

BURITY, Joanildo A; CULTURA E IDENTIDADE NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL, In: INCLUSÃO SOCIAL, IDENTIDADE E DIFERENÇA: PERSPECTIVAS PÓS-ESTRUTURALISTAS DE ANÁLISE SOCIAL, AMARAL JR; Aécio e BURITY, Joanildo de A (org.); São Paulo, Editora Annablume, 2006, p. 39 – 66.

Estruturação, Institucionalização e Implementação do Sistema Nacional de Cultura, 2011, Disponível no site: < <http://www.cultura.gov.br/documents/10907/963783/livro11-602-para-aprovacao.pdf/d17c52f9-3a60-4196-af5c-a6655f028f3b> > acesso em: 08 jun. 2015.

III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial - (CONAPIR), DEMOCRACIA E DESENVOLVIMENTO SEM RACISMO POR UM BRASIL AFIRMATIVO, SEPPIR, Brasília, 2013.

SILVA, Mary Anna V; PENA, Rodolfo F. A; ESPAÇO, CULTURA E SEGREGAÇÃO: RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIRAS NA LUTA PELO DIREITO AO ESPAÇO NA CIDADE DE GOIÂNIA (GO), Vol. 13, São Luís, UFMA, 2012. Disponível nos Anais do Simpósio da ABHR < <http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/viewFile/370/304> > Acesso em: 08 jun. 2015.



REFLEXÕES SOBRE A OFICINA DO “BRINCAR” COM BRINQUEDOS RECICLADOS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Rhanielli Benelli Silva¹, Elson Marcolino da Silva², Hellen Mariany
Abrão de Freitas³, Sâmella Campos Popolin Silva⁴

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás/
CCSEH/Anápolis-GO, rhanielli.b.s@gmail.com¹;

Docente, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO²;

Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual de Goiás,
Anápolis-GO³;

Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual de Goiás,
Anápolis-GO⁴

RESUMO

O trabalho, em questão, reflete parte das atividades que estão sendo desenvolvidas em uma escola pública municipal, situada em um bairro periférico da cidade de Anápolis. Este foi desenvolvido por meio de um subprojeto, realizado pelos bolsistas PIBID-UEG-Curso de Pedagogia do CCSEH, denominado “Oficinas do Brincar com Brinquedos Recicláveis e o Meio Ambiente”. Este projeto teve como objetivo principal conscientizar os alunos, por meio das oficinas pedagógico-didáticas, sobre a relevância da reutilização de materiais recicláveis como forma de conservação e proteção do meio ambiente, bem como, também, despertar a imaginação das crianças na produção de brinquedos com materiais recicláveis.

Buscamos incentivar os alunos da escola na prática de reutilização dos materiais disponíveis em seu próprio meio de convívio. Nesse projeto, realizamos, com os alunos, oficinas para confecções de brinquedos produzidos com materiais recicláveis. Parte desses materiais foi disponibilizada pela escola e outra parte pelos próprios alunos. O público-alvo a ser atingido por meio do Projeto foram, especialmente, os alunos matriculados no Jardim e na primeira fase do Ensino Fundamental (até o 5º ano). Os objetivos são de despertar nos alunos o interesse pela preservação do meio ambiente, possibilitar a descoberta, por meio da confecção de materiais e brinquedos, sobre outras formas de reutilização de materiais recicláveis. Também buscou-se ressignificar o uso de materiais usados do cotidiano que, na maioria das vezes, são tratados apenas como “lixo”, estimular a criatividade dos alunos, por meio da realização de oficinas, no que tange à capacidade de concentração, coordenação motora, raciocínio lógico e, até mesmo, habilidades linguísticas como a comunicação verbal interacional. Como metodologia, foi formada uma equipe de trabalho composta por um coordenador de área do Curso de Pedagogia; duas professoras supervisoras e doze bolsistas do PIBID. Para a implementação do Projeto, essa equipe foi dividida em três grupos, sendo que cada um ficou responsável por dois tipos de brinquedos a serem confeccionados. O professor, responsável por cada série/turma, conduziu seus alunos ao pátio da escola, onde foram realizadas as oficinas. O mesmo solicitou, anteriormente, aos alunos, que recolhessem materiais necessários para a realização das oficinas. Para isso, a Coordenação do Projeto entregou, com antecedência, uma lista dos materiais que seriam necessários para a realização das oficinas os quais deveriam ser providenciados pelos próprios alunos da escola. Os brinquedos que foram construídos são: Lagarta (com caixa de ovos), Carrinho (com papelão), Mãozinha (com cartolina e palito de picolé), Mandalas (com cartolina e CD),

Peteca (com jornal), Aranha (com garrafa pet), Avião (com palitos de picolé), Porta-retrato (com palitos de picolé). Segundo Vizentin (2009, p. 55), a confecção “do brinquedo é um objeto que carrega em si uma realidade cultural, uma visão de mundo e de criança”. Desta maneira, é preciso levar à comunidade escolar uma reflexão sobre o significado do brinquedo e de suas representações sociais, culturais e históricas, mostrando-lhe que é possível contribuir para uma maior preservação de recursos naturais, a partir da confecção dos brinquedos com uso de materiais reutilizáveis. Os materiais reutilizáveis e recicláveis são, em sua forma concreta, uma alternativa de expansão para a imaginação da criança e possuem significados que revelam três importantes concepções: A primeira é a concepção que esta criança tem acerca do mundo/comunidade em que vive; segunda, está relacionada à concepção de ser um agente transformador do seu ambiente e a terceira e última caracteriza-se pela concepção da possibilidade de reutilizar materiais para a construção de um novo olhar a respeito do “lixo”. Como resultados, pudemos perceber que, com a realização das oficinas, os alunos demonstraram possuir maior participação, concentração e disciplina nas atividades propostas bem como o trabalho contribuiu para o desenvolvimento psicomotor dos mesmos. Também pudemos constatar que os professores da escola consideraram a realização das oficinas positiva, uma vez que afirmaram que com elas os alunos demonstraram maiores interesses pelas aulas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 11.988 de 27 de julho de 2009. Cria a Semana de Educação para a Vida, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o País, e dá outras providencias. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

ANDRADE, Lícia. **Oficinas ecológicas**: uma proposta de mudança – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 132p.

VIZENTIN, Caroline Rauch. **Meio ambiente**: do conhecimento cotidiano ao científico: metodologia, ensino fundamental, 1° ao 5° ano – Curitiba: Base Editorial, 2009. 96p.

REPRIMARIZAÇÃO DA ECONOMIA BRASILEIRA E SUAS RAÍZES NO SUBDESENVOLVIMENTO

Rafaela Carolina Lopes¹, Marcelo José Moreira²

1 Graduada em Ciências Econômicas, CCSEH/Universidade Estadual de Goiás,

cl.rafaela@gmail.com;

2 Docente do Curso de Graduação em Ciências Econômicas, CCSEH/Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO)

PALAVRAS-CHAVE: Subdesenvolvimento. Economia Brasileira. Reprimarização da Pauta de Exportações. Desindustrialização.

INTRODUÇÃO

A estrutura da economia brasileira esteve, historicamente, voltada para o comércio exterior, característica fundamental de um modelo agroexportador. Entre os mais variados impasses deste modelo, pode-se citar como principal, sua vulnerabilidade elevada, uma vez que está suscetível às oscilações externas.

A situação de dependência da economia brasileira em relação aos países desenvolvidos está intimamente ligada ao processo de formação do país e à forma como sua economia foi conduzida durante os cinco séculos de Brasil.

Até a década de 1930, a industrialização brasileira era ainda incipiente, fortemente arraigada à economia cafeeira. Com um processo de industrialização tardia, decorrente de seu próprio

desenrolar histórico e característico de uma estrutura subdesenvolvida, o país buscou adotar modelos que ocasionassem um deslocamento do centro dinâmico de sua economia de “fora” para “dentro”. No entanto, desde a década de 1990, os índices da produção industrial brasileira estão sofrendo constante redução, enquanto o país tem exportado cada vez mais produtos primários em termos absolutos.

Assistiu-se gradativamente a um retrocesso no que importantes pensadores, como Furtado (1981) e Prebisch (1949), consideravam o único meio de superação da condição de subdesenvolvimento – a industrialização. Recentemente, tem sido discutida a possibilidade da existência de dois fenômenos que atuam de maneira conjugada na economia brasileira – a desindustrialização e a reprimarização da pauta de exportações.

Depara-se com um ponto crucial, em que o Brasil precisa decidir se quer voltar a ser um simples fornecedor de commodities e produtos de baixo valor agregado para os países centrais ou se pretende se tornar uma nação com capacidade produtiva para competir com as grandes potências. Isto é, tem-se um *trade-off* na economia brasileira: ou o país se industrializa, como papel fundamental para o desenvolvimento, ou participa do jogo internacional como exportador de produtos com baixo valor agregado – primários. Portanto, se faz ainda relevante um estudo que pautado nas formulações teóricas acima mencionadas possa apresentar as consequências da estrutura subdesenvolvida brasileira em seu modelo de industrialização e em sua pauta de exportações. Desse modo, o presente estudo visa a investigar a Desindustrialização e a Reprimarização como fenômenos conjugados do Subdesenvolvimento brasileiro recente, com vistas a responder se ambos estão ocorrendo nos últimos anos.

Pretende-se analisar as possíveis relações entre a estrutura subdesenvolvida brasileira em seu modelo de industrialização e na reprimarização de sua pauta de exportações. Assim, é relevante questionar como a relação de dependência do Brasil com os países desenvolvidos ocasionou entraves ao aperfeiçoamento de sua capacidade produtiva e, conseqüentemente, à sua industrialização e recentemente tem provocado uma reprimarização da pauta de expotações da economia brasileira.

MATERIAL E MÉTODO

A pesquisa se caracteriza por ser qualitativa bibliográfica, uma vez que trata o assunto trabalhado à luz da bibliografia existente, tendo como fonte de dados: livros, revistas científicas, jornais, teses e dissertações e artigos científicos encontrados em sítios eletrônicos, além de bancos de dados de instituições de pesquisa.

O método utilizado para análise é o enfoque histórico-estrutural, que traduzido no pensamento cepalino, é edificado por três conceitos fundamentais: sistema, estrutura e processo e consiste numa contraposição ao princípio universalista subjacente às teorias convencionais do desenvolvimento. Segundo essa visão metodológica, o contexto histórico é fundamental para se compreender o funcionamento da economia e da sociedade. Desse modo, embora a ciência econômica e social deva buscar estabelecer leis gerais, também é necessário reconhecer que uma teoria geral encontra dificuldades ao tentar explicar circunstâncias históricas diversas e processuais. Partindo da ideia de que a economia é uma ciência social e as estruturas econômicas e sociais são amplamente variáveis, é difícil inferir que uma teoria possa ser válida para todo o tempo e lugar (SANTOS, 2011).

Portanto, é nesse sentido que os pensadores cepalinos entendem a necessidade de elaborar uma análise direcionada à realidade socioeconômica dos países subdesenvolvidos, tendo em vista as diferenças significativas entre estes e aquelas economias desenvolvidas. É a partir deste enfoque que o presente estudo se delinea, buscando responder a indagação fundamental, que consiste na ocorrência da reprimarização e da desindustrialização na economia brasileira recente enquanto fenômenos de seu subdesenvolvimento, a partir do entendimento da própria realidade periférica.

RESULTADOS

Os países periféricos da América Latina não desenvolveram estruturas muito diversificadas nem tampouco as integraram com um setor primário-exportador dinâmico, tornando-se incapazes de difundir progresso técnico os demais setores da economia, de empregar produtivamente a mão-de-obra e de permitir o crescimento sustentado dos salários. E na contramão da teoria neoclássica, essas consequências negativas se reproduziriam com o decorrer do tempo na ausência de uma indústria dinâmica, entendida por Prebisch (1949) e os demais estruturalistas como a principal responsável pela absorção dessa alta oferta de mão-de-obra e pela geração e difusão do progresso técnico (COSTETE, 2001).

Nos países centrais, a incorporação do progresso técnico e o aumento de produtividade ocorrem de modo muito mais intenso do que nas economias periféricas - exportadoras de produtos primários -, o que ocasionaria, portanto, a uma diferenciação da renda entre centro e periferia, favorecendo o primeiro. Além disso, deve-se enfatizar o conceito de deterioração dos termos de troca, em que os preços de exportação dos produtos primários tendem a apresentar

uma evolução desfavorável frente à dos produtos manufaturados produzidos pelos países desenvolvidos.

É a partir da situação de dependência das economias periféricas em relação às economias centrais, que pode-se analisar também a condição de subdesenvolvimento do Brasil. Segundo Furtado (1981), o desenvolvimento econômico não precisa apresentar como implicação necessária a redução da participação do comércio exterior. O que se propõe é a transformação do papel do comércio exterior na economia do país, aliado ao processo de desenvolvimento econômico. Numa primeira etapa, a indução externa desempenharia o papel de fator dinâmico principal para determinar o nível de demanda efetiva e, por conseguinte, de renda. Numa segunda etapa, aumentaria a importância estratégica do comércio exterior no processo de formação de capital.

Ao se especializar na exportação de produtos primários, a periferia apresenta perdas significativas no que diz respeito ao comércio mundial. A baixa elasticidade-renda do centro mostra que a demanda por produtos da periferia não acompanha a elevação da renda nos países centrais. Ademais, a periferia não consegue reter os ganhos de produtividade difundidos pelo progresso tecnológico, acarretando uma transferência de renda, por meio do comércio, das regiões periféricas para o centro. Com o decorrer do tempo, as economias periféricas, como a brasileira, tendem a retroceder em termos de sua estrutura produtiva, voltando-se para a reprimarização de sua pauta de exportações tendo em vista a incapacidade estrutural, própria dos países subdesenvolvidos, de consolidar/expandir o setor industrial, de modo que se torne o motor do desenvolvimento econômico. O que se tem assistido é um processo de desindustrialização, isto é, perda de participação do emprego e do valor adicionado industrial no emprego total e no PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro.

De acordo com a literatura existem dois tipos de desindustrialização: a desindustrialização positiva, própria de países desenvolvidos, e a desindustrialização precoce ou negativa, um fenômeno que tem surgido nos países subdesenvolvidos a partir da década de 1990 (CANO, 2012). Nos últimos vinte anos, a economia brasileira tem sofrido um processo de desindustrialização, ocasionado pela combinação de reformas econômicas neoliberais, deflagradas na década de 1990, que acarretaram a abertura comercial e financeira, a valorização dos meios de troca e do câmbio apreciado.

Constatada a existência do processo de desindustrialização no caso brasileiro, cabe ainda verificar se o fenômeno é o resultado da ocorrência de “doença holandesa”, caracterizada pelo abandono do antigo regime de substituição de importações e o retorno do padrão de especialização produtiva em recursos naturais.

CONCLUSÃO

O Brasil alcançou, no decorrer de sua história, um nível razoável de industrialização. Contudo, se mostrou incapaz de sustentar a existência de um processo dinâmico de consolidação do setor industrial. Com baixos níveis de investimento, a indústria tem perdido importância relativa no emprego total e no valor adicionado, a produtividade tem se elevado mais em função da redução da mão de obra do que da acumulação em si e do progresso técnico. Ademais, o aperfeiçoamento industrial ainda é limitado e a pauta de exportações continua se baseando em produtos primários e manufaturas de baixo valor agregado. Portanto, o avanço no setor industrial alcançado, em períodos anteriores, não foi suficiente para disseminar-se de modo a gerar

encadeamentos e estabelecer dinamismo na indústria como um todo.

O processo de desindustrialização brasileiro é considerado precoce/negativo, uma vez que se iniciou em um nível de renda per capita inferior àquele observado nos países desenvolvidos quando estes sofreram o processo de desindustrialização – enquanto resultado natural do amadurecimento de suas economias, por isso chamada desindustrialização normal ou positiva. Aliado à industrialização, o Brasil vivencia a reprimarização de sua pauta de exportações, haja visto ser um país rico de bens intensivos em recursos naturais, que em um período mais recente, nos anos 2000, devido ao aumento dos preços internacionais das commodities agrícolas e minerais, tem sido impulsionado a se dedicar à exportação de produtos primários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANO, W. A Desindustrialização no Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, p. 831-851, 2012. Disponível em: <www.eco.unicamp.br/docprod/downarq.php?id=3235&tp=a>. Acesso em: 07 jul. 2014.

COLISTETE, R. P. O desenvolvimento cepalino: problemas teóricos e influências no Brasil. **Revista Estudos Avançados**, v. 15, n. 30, p. 21-34, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S103-40142001000100004>. Acesso em: 10 de julho de 2015.

FURTADO, C. **O Brasil Pós-“Milagre”**, São Paulo: Paz e Terra, 1981.

PREBISCH, R. O desenvolvimento econômico da América Latina e alguns de seus principais problemas. In: **Boletim Econômico da América Latina**, Santiago do Chile, v. 7, n.1. 1949. Disponível em: <<http://archivo.cepal.org/pdfs/cdPrebisch/003.pdf>>. Acesso em: 10 de julho de 2015.

SANTOS, F. P. O enfoque histórico-estrutural e a crítica relegada. **Textos de Economia**, Florianópolis, v. 14, p. 51-81, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/economia/article/download/2175-8085.2011v14n1p51/21682>>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

RESPONSABILIDADE CIVIL PELA PERDA DE UMA CHANCE: UMA REVISÃO DA LITERATURA⁸⁵

Ana Luisa de Souza Melo

Bacharel em Direito pela PUC Goiás e Pós-Graduada em Direito Civil e Processo Civil pela Universidade Cândido Mendes – RJ.

Carmem da Silva Martins

Professora Orientadora – PUC Goiás

RESUMO

Este artigo examina os moldes da teoria da perda da chance que pondera sobre a reparação de prejuízo decorrente da prática de ato injusto que privou a vítima da oportunidade/chance que compunha a sua esfera patrimonial. Como foco, optou-se por desenvolver estudo sobre cada ponto basilar de tal teoria e questionar razões pelas quais sua aplicabilidade ainda é tímida nos tribunais brasileiros. Dentro desta perspectiva de análise, utilizou-se como metodologia principal a revisão de literatura, com vistas à melhor compreensão do tema e a identificar lacunas que dificultam a difusão da teoria. Como resultado encontrou-se que a escassez de demandas deve-se em razão de noções errôneas, parca produção doutrinária, inexistência de um sistema de critérios, inexistência de consenso e descredibilidade entre os operadores. Sugere-se, para tanto, investir em auxílio doutrinário, na sistematização de critérios e na uniformização de posicionamentos.

⁸⁵ Artigo Originário do Trabalho de Conclusão de Curso da primeira autora pela, PUC-GO (MELO, 2014).

Palavras-chave: teoria perda da chance; oportunidade; aplicabilidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo teve como objetivo desenvolver estudo sobre a teoria perda de uma chance, assim como questionar possíveis razões pelas quais sua aplicabilidade ainda é tímida nos tribunais brasileiros. Partiu-se do pressuposto de que há lacunas na teoria.

O interesse por este tema surgiu em razão da teoria constituir-se de uma inovação no ordenamento jurídico brasileiro que tem apresentado dificuldades na sua difusão. Com base na descrição pormenorizada do tema, na apresentação do contexto histórico, na análise de julgados e dados, bem como na identificação de posicionamentos doutrinários, realizou-se a análise dos fatores negativos que impedem o maior desenvolvimento da sua aplicabilidade prática.

Estruturado em etapas, a primeira descreve a metodologia adotada; a segunda apresenta o cenário histórico que proporcionou o desenvolvimento da teoria e correlaciona-o com a necessidade dos tempos modernos e com o novo Direito Civil brasileiro; a terceira aborda a teoria no aspecto das conceituações, com o intuito de esclarecer confusões frequentes de apresentar noções corretas e sugerir posicionamentos que melhor a desenvolve; na sequência, o tema sob o prisma da sua realidade prática é organizado; em seguida, além de dados, opiniões de doutrinadores sobre as prováveis causas que dificultam a sua aplicabilidade e destacar as controvérsias e divergências entre os que lidam diretamente com a questão é descrito; e, por fim, as conclusões que podem ser extraídas deste estudo.

METODOLOGIA

Para melhor progressão do tema, o estudo fez uso, prioritariamente, do método dedutivo com foco em observar as lacunas existentes nos preceitos da teoria perda da chance, ou pelo menos a maioria delas, no sentido de gerar enunciados sobre prováveis causas do receio pelos operadores do Direito em utilizarem-se da teoria (MARCONI; LAKATOS, 2005). A pesquisa também é caracterizada como de natureza exploratória, pois objetiva levantar a pouca teoria existente para melhor compreensão do tema, um método que assume várias formas, dentre elas a revisão da literatura (HAIR JR *et al.* (2005). A pesquisa bibliográfica fornece um estudo teórico, embasado na doutrina e na jurisprudência, acerca dos pilares da perda da chance, trazendo aspecto técnico para o trabalho. A partir da pesquisa bibliográfica, realizaram-se levantamentos para atender aos objetivos do estudo, por meio da identificação das fontes de regulamentação da teoria; análise da motivação na elaboração da teoria; realização de estudo crítico das polêmicas que rodeiam o tema; seleção e análise de casos concretos e de suas decisões jurisprudenciais; identificação de artigos publicados em revistas especializadas, acórdãos de tribunais, textos publicados na internet.

Espera-se que esses métodos sejam de grande valia, na medida em que poderão fornecer informações importantes na.

Após o levantamento da pesquisa bibliográfica, realizou-se a análise das informações existentes com vistas à identificação de problemas que barram a efetivação da teoria perda da chance no Brasil para apontar clareza aos problemas e, conseqüentemente, convencer

os operadores do Direito a aderirem à aplicação da teoria, cujos resultados encontram-se descritos em sequência.

RESPONSABILIDADE CIVIL E O NOVO CENÁRIO

Com foco em relatar a gênese e a expansão da teoria perda de uma chance em conjunturas internacionais e enfatizar o novo contexto histórico que vivencia o instituto da responsabilidade civil no Direito brasileiro, este item apresenta o cenário em que tal teoria se firmou no Brasil.

Originariamente, a teoria perda de uma chance teve berço francês e desenvolvimento não somente na França como também na Itália. Maior dedicação ao tema ocorreu na França, de forma que a primeira decisão italiana favorável à indenização da perda de chance é recente (ano 1983), a partir de quando a teoria passou a ter aplicabilidade pelos tribunais italianos. Em termos de Brasil, houve certa resistência em admiti-la, de forma que o “primeiro acórdão brasileiro a mencionar a responsabilidade civil por perda de uma chance é de 1990 (..)”, ainda que se tenha decidido pela sua não configuração (SAVI, 2012, p. 47).

Com a introdução do modelo social da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), novos valores foram agregados ao Direito Civil trazendo reforma em muitos dos seus antigos institutos. O novo paradigma constitucional, à luz da ampla proteção da pessoa humana e da integral reparação dos danos a ela causados, não mais priorizou a repressão do ato ilícito, mas tão somente a reparação total da vítima. Nesse contexto de proteção a qualquer forma de dano injusto ganhou espaço no Direito brasileiro a teoria. Entretanto, destaca-se que a própria sociedade contribuiu para a

adoção da teoria pelos tribunais pátrios, posto que ela ansiava auxílio jurisdicional para situações contemporâneas inusitadas. Tal resistência foi vencida pelo contexto em que se encontrava o Direito brasileiro anos depois e a admissão da teoria no ordenamento pátrio foi consequência natural dessa evolução histórica (SILVA, 2013).

PONDERAÇÕES SOBRE A TEORIA PERDA DA CHANCE

Foi considerando que a vida das pessoas é cercada por chances dissipadas, projetos desfeitos, perda da ocasião e que terceiros, muitas das vezes, são os responsáveis por essa perda é que originou a teoria perda da chance, com o intuito de garantir a responsabilização desses terceiros e a reparação das vítimas. A teoria origina-se para ser aplicada “(...) em situações nas quais alguém possuía uma chance efetiva de obter uma vantagem ou evitar um prejuízo, mas teve a chance frustrada, pois a oportunidade esvaiu-se em razão de um dano” (FARIAS; ROSENVALD, 2010, p.509). A doutrina italiana traz exemplos clássicos de incidência da teoria, alguns deles:

A título ilustrativo, vale encalamstrar três hipóteses: i) candidato a um concurso público que, antes da última etapa do certame, é atropelado quando se encaminhava para o prédio onde se realizaria a prova; (...) iii) transportadora que não entrega um cavalo de corrida, obstando a participação do animal em um grande prêmio, no qual era favorito. (...) a empresa de Correios que extravia um quadro que participaria, com grandes chances, de um concurso de artes (...) (FARIAS, 2009, p. 91).

A inovação está no alcance do que é reparável, mais especificamente no novo tipo de dano passível de indenização. E esse prejuízo (dano) causado a outrem decorre da prática de ato injusto pelo autor que priva a vítima de uma oportunidade ou chance, seja porque foi impedida de obter uma vantagem, seja porque fora impelido de evitar um prejuízo. Trata-se, portanto, de:

(...) comportamento antijurídico que interfere no curso normal dos acontecimentos de tal forma que já não se poderá saber se o afetado por si mesmo obteria ou não obteria os ganhos, ou se evitaria ou não certa vantagem, mas um fato de terceiro o impede de ter a oportunidade de participar na definição dessas probabilidades (ROSÁRIO, 2009, p.169).

A REALIDADE SOBRE A APLICABILIDADE DA TEORIA

Quando em destaque a realidade atual da aplicabilidade da teoria, a primeira afirmação a ser feita é que “o tema da responsabilidade civil por perda de uma chance vem tornando cada vez mais presente no ordenamento jurídico brasileiro” (SAVI, 2012, p.46). Isso porque as pesquisas jurisprudenciais trazem números matemáticos nesse sentido.

Tal conclusão é evidenciada pela sequência de três pesquisas realizadas nos últimos anos para a publicação da obra “Responsabilidade civil por perda de uma chance” do escritor Savi (2012). Em uma primeira pesquisa (março de 2002) foram encontrados sobre o tema 14 (quatorze) acórdãos no Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul – TJRS, um acórdão no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro – TJRJ e quatro acórdãos no Superior Tribunal de Justiça – STJ. Dois anos mais tarde, em 2004, nova

pesquisa apontou nestes mesmos tribunais 18 (dezoito) novos casos. Em 2009 e 2012, constatou-se “dezenas de decisões a respeito do assunto em praticamente todos os Tribunais de Justiça do país” (SAVI, 2012, p. 47).

Savi (2012) chama a atenção para o fato de que apesar desses números trazerem entusiasmo no sentido de se acreditar que vem ocorrendo uma maior disseminação da teoria, essa euforia é momentânea, posto que em segunda análise esses números na verdade alertam para a dificuldade existente quanto à difusão total, já que o número de demandas ainda é tímido.

Outra realidade observada é a dos pedidos inadequados requerendo indenização. Não só os números denunciavam. Os casos concretos também evidenciam a falta de intimidade dos magistrados para com a teoria. Isso porque são perceptíveis os erros grotescos cometidos pelo judiciário ao solucionar casos de perda da chance. “Alguns julgados, apesar de reconhecerem a responsabilidade civil por perda de uma chance, equivocam-se no momento de quantificar o dano sofrido pela vítima.” (SAVI, 2012, p.65).

Por outro lado, “(...) os tribunais estaduais pátrios ainda encontram dificuldade para harmonizar os conceitos da teoria da responsabilidade civil por perda de uma chance.” (SAVI, 2012, p. 47). Talvez, essa deficiência se dê em função de “(...) haver pouco trabalho doutrinário para aperfeiçoar os conceitos”, apresentando os magistrados “(...) as mesmas dificuldades encontradas pela doutrina.” (SAVI, 2012, p. 46).

Outro aspecto da realidade refere-se à conclusão de Savi (2012) que identificou, na análise dos julgados sobre o tema nos Tribunais Estaduais do Rio Grande do Sul, no sentido de que “na maioria das vezes, apenas aplicam corretamente a teoria da responsabilidade civil por perda de uma chance quando o fazem para negar a

indenização em casos em que as chances perdidas não podiam ser consideradas sérias e reais” (SAVI, 2012, p.69).

Quando em observância os dados (números) e casos concretos o remate é no sentido de que não subsiste familiaridade entre os operadores de Direito e a teoria. Inserem-se neste grupo a figura dos magistrados, operadores estes que possuem o dever de prezar pela maestria e aplicabilidade do Direito.

Inúmeros são os debates e polêmicas identificados em doutrina sobre o tema e que podem trazer correlação com a recusa em aplicar a teoria. Dentre as diversas críticas tem-se o repúdio ao parâmetro subjetivo no arbitramento da indenização. Alguns doutrinadores são aversos à discricionariedade do juiz para fixar o *quantum* indenizatório. Deve-se concordar que para o magistrado não é tarefa fácil, mas isso não pode ser motivo determinante para se negar a aplicação da teoria. Seria radicalizar. Fato é que a proposta “sobre a quantificação do dano” está “em total conformidade com o nosso direito positivo”, de forma que não poderia prevalecer a desconfiança e a descredibilidade sobre o instituto (SILVA, 2013, p. 240).

Quanto aos critérios para a aplicação da “teoria da perda de uma chance”, não é mistério que a polêmica gira em torno da não consolidação de condições gerais de aplicação. Silva (2013) é defensor da sistematização dos critérios, sobre a alegação de que a teoria não teria desenvolvido todo o seu potencial.

Por fim, quanto ao tema extremamente divergente, tem-se a natureza jurídica da perda da chance. Cada qual doutrinador defende o seu posicionamento, de forma que até os dias de hoje não foi estabelecido consenso. O que é lamentável aos olhos de Silva (2013), posto que uma uniformização já poderia ter ocorrido

de forma a resolver definitivamente um aspecto que tem gerado repulsa.

DIFICULDADES NA SUA DIFUSÃO

Enfim, o momento de solucionar a problematização que norteia este artigo: por que a teoria que é aceita nos tribunais brasileiros tem sido utilizada de forma tímida pelos operadores do Direito?

Para responder à questão, inicialmente, adotou-se como método a colheita de entendimentos doutrinários a respeito. Entretanto como as hipóteses levantadas por eles não abarcam todas as possibilidades existentes serão levantadas nesse item demais suposições. Frisa-se que o raciocínio que se busca nesse trabalho não é apresentar entendimento íntimo, mas sim aclarar conclusões implícitas dos doutrinadores.

A primeira presunção encontrada na doutrina é a de Couto e Silva (*apud* SILVA, 2013). Ele “acredita que a “timidez” na sua aplicação se deva ao fato do nosso Código Civil conter uma enumeração casuística de bens protegidos (arts. 1537 a 1554), que limita a criação de novas espécies de reparação.” (p. 16). Entretanto, tal presunção não deveria prosperar, vez que é unânime que “no ordenamento brasileiro não se encontra qualquer dispositivo que possa tornar-se óbice para a aplicação da teoria da perda de uma chance” (MARTINS-COSTA, 2003 *apud* SILVA, 2013, p.239-240).

Possivelmente, uma das causas para a antipatia e para a atuação desorientada de parte da nossa jurisprudência “vem a ser a parca produção doutrinária sobre o tema, importante fator para orientar a produção de modelos preceptivos” (SILVA, 2013, p. 15). O pouco auxílio doutrinário na construção de preceitos e “(...) a falta de estudos mais aprofundados sobre a perda de uma chance ocasionou

aplicações ‘originais’, resultando equívocos e utilizações que desvirtuam a essência da teoria.” (SILVA, 2013, p.240).

Há quem atribua à dificuldade de difusão da teoria a não consolidação de requisitos para a sua aplicação, posto que sem essa base sólida a utilização perfeita do instituto é dificultada. Aponta Silva (2013) que podem ser observadas decisões despreocupadas em estabelecer condições gerais de aplicação da teoria, isso porque o tratamento dado à teoria é “puramente tópico”. Frisa-se que seria necessário que as decisões observassem uma forma generalizada a seguir em casos futuros, contribuindo para desenvolvimento de um sistema.

Outro empecilho que vale destacar diz respeito ao infinito debate sobre a natureza jurídica. Enquanto não findar em consenso “prolonga sua esfera de atuação às distintas decisões jurisprudenciais, fazendo com que alguns ordenamentos nacionais tomem decisões diversas para casos idênticos” (SILVA, 2013, p.17). O que significa interpretar que provavelmente a falta de concordância gera insegurança aos operadores do Direito na hora de distinguir a teoria das figuras assemelhadas, já que doutrina e jurisprudência não encontraram conformidade, fato que os levam a se absterem de utilizar do instituto.

Pelo exposto, pode-se abstrair que provavelmente a aplicação da teoria perda da chance é mínima em âmbito brasileiro, haja vista que muitos aspectos nela ainda não foram bem aceitos pelos operadores do Direito. Pode ser que ainda permaneça, em sua maioria, a ideia errônea de que o dano decorrente da perda da chance tem caráter hipotético e, conseqüentemente, a sua utilização gera estranheza. Ou, ainda, quem sabe, os que criticam o parâmetro subjetivo no arbitramento da indenização não anuem

com o fato de existirem poucos instrumentos para municiar o juiz na sua aferição e, conseqüentemente, não apoiam o uso da teoria.

Talvez muitos não concordem com a coexistência de “certeza” e “incerteza” (certeza da existência da chance e a incerteza da sua concretização), porque seria aparentemente admitir um paradoxo. O aparentemente “esquisito” gera distanciamento, ainda que o “progresso tecnológico e a ciência estatística acabaram por desmistificar o acaso e as situações aleatórias” (LEVIT *apud* SILVA, 2013, p. 238).

Provavelmente, a mitigação dos pilares clássicos da responsabilidade civil seria um dos motivos que distancia os operadores do Direito da aplicação da teoria. Isso porque uma vez flexibilizadas as concepções clássicas da responsabilidade civil, os operadores que tiverem pouco conhecimento sobre a teoria terão dificuldade para visualizá-las num caso concreto, posto que se familiarizam apenas com a responsabilidade civil clássica. Assim, os operadores não a adotarão ou porque não concordam com essa flexibilização ou porque não têm substrato para enquadrá-la num caso concreto. Somado a tudo isso, têm-se as poucas obras doutrinárias para auxiliar os operadores que buscam conhecimento e fundamentação.

Dentre as inúmeras suposições elencadas, algumas podem aparentar evidentes outras incertas, mas fato é que independente do fator atribuído não ser realmente o contribuidor para a pouca aplicabilidade da teoria, a importância de se listar fatores é que uma vez listados pode-se investir na resolução deles.

CONCLUSÕES

Ao revisar a literatura sobre a perda da chance, observaram-se falhas. Fato é que, nos moldes como a teoria fora recepcionada no Direito brasileiro, certas imperfeições e omissões no conteúdo acabam por proporcionar dificuldade na sua aplicação.

Nota-se que há uma cadeia de fatores negativos para a aplicação da teoria. Por exemplo, não há consenso quanto à natureza da perda de uma chance, bem como falta uma base conceitual sólida de preceitos para que os operadores do Direito possam se espelhar. Somam-se a isto, a parca produção doutrinária para auxílio; a inexistência de uma positivação de critérios específicos; a dissonância nos julgados; as noções e opiniões pessoais errôneas sobre a teoria. Tais fatores, certamente, tornam a utilização do instituto dificultosa.

Os números encontrados só ratificaram: a teoria da perda de uma chance vem sendo aplicada de forma tímida, haja vista o escasso número de demandas. Foi possível detectar, a partir da análise de julgados, que dentre as poucas demandas, os tribunais em sua maioria não concediam a indenização, e quando a concediam cometiam erros grotescos.

As premissas lançadas ao longo deste trabalho autorizam afirmar que a falta de familiaridade para com a teoria é geral, permeia vítima, advogado e julgador. Bem como que, a teoria ainda é objeto de muita controvérsia e discussão, sendo que nenhuma iniciativa no sentido de pacificar fora tomada até então.

Percebe-se ainda que, caso essas barreiras não sejam quebradas mais cedo ou mais tarde, o instituto desaparecerá do ordenamento jurídico brasileiro.

É interessante para tanto investir em auxílio doutrinário, na sistematização de critérios objetivos que coíbam abusos e não gerem especulações, na uniformização de posicionamentos, enfim,

em medidas para sanar as lacunas identificadas e que resultem em uma melhor aplicabilidade desta teoria.

Como limitações deste estudo encontram-se a parca teoria e os poucos julgados sobre o tema que podem ter contribuído para conclusões inverídicas sobre o tema. Assim, como proposta de estudos futuros encontra-se a realização de pesquisa de campo com vistas a identificar conclusões mais sólidas sobre a aplicabilidade da teoria no ordenamento jurídico brasileiro.

Por fim, há que se observar que a teoria passou a ser aceita no Brasil em razão do anseio da própria sociedade. E que, sendo dever do Direito estar em constante adaptação com a realidade social, significa que o mesmo está incumbido de proteger o que a nova sociedade almeja neste momento: zelar pela teoria da perda da chance.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p

FARIAS, Cristiano Chaves. A teoria da perda de uma chance aplicada ao Direito de Família: utilizar com moderação. Revista Forense, Rio de Janeiro, v. 105, n 406, p. 87-102, nov.2009.

FARIAS, Cristiano Chaves; ROSENVALD, Nelson. Direito das Obrigações. 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

HAIR JR, Joseph F.; BABIN, Barry; MONEY, Arthur H.; SAMOUEL, Phillip. Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração. Tradução Lene Belon Ribeiro. Porto Alegre: Bookman, 2005.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. Fundamentos de metodologia científica. 6ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MELO, Ana Luísa de S. Responsabilidade civil pela perda de uma chance – dificuldades na sua difusão. Monografia (graduação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

ROSÁRIO, Grácia Cristina M. **A perda da chance de cura na responsabilidade civil médica**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

SAVI, Sérgio. **Responsabilidade civil por perda de uma chance**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SILVA, Rafael Peteffi. Responsabilidade civil pela perda de uma chance. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2013.

RIO MEIA PONTE: DE SUA IMPORTÂNCIA NO DISCURSO MUDANCISTA DA CAPITAL DE GOIÁS AO ABANDONO NA ATUALIDADE.

Patrik Luan Costa Barbosa¹

1- Graduando do 4º Ano do Curso de Licenciatura em História da UEG. E-mail: patrik.luan.costa@hotmail.com

Maria de Fátima Oliveira (UEG)²

2- Doutora em História (UFG). E-mail: proffatima@hotmail.com

RESUMO: *O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância do Rio Meia Ponte no processo de transferência da capital de Goiás e o seu abandono na atualidade. O rio sempre esteve presente no discurso mudancista, uma vez que, uma das exigências para a construção da nova capital era ter uma fonte de abastecimento de água e uma queda d'água forte o bastante para mover uma hidrelétrica. Porém, o que se constata na atualidade é que o rio Meia Ponte se tornou um problema da e para a população devido à poluição em seu leito e margens, a falta de ações concretas para conter a sua degradação e de medidas educativas para a sua preservação.*

Palavras-Chave: *Rio Meia Ponte; Transferência da Capital; Meio Ambiente.*

INTRODUÇÃO

Na década de 1930, quando estava em tramitação o projeto de mudança da capital, o rio Meia Ponte pode ser destacado como um dos elementos de grande importância no discurso que defendia a transferência da Capital da cidade de Goiás para outro local. Um dos argumentos mais contundentes era o de que a região escolhida para sediar o poder administrativo do Estado deveria ser rica em recursos hidrográficos. Na opinião do engenheiro Dr. Carlos Hass, eram quinze as condições exigidas em urbanismo moderno para comportar um empreendimento que atendesse as exigências que requeria uma nova capital. Dentre elas, Hass destacava:

I-Possível ausência de acidentes fortes no terreno a ser edificado;

II- Absoluta salubridade do local;

III- Possibilidade de purificação do ambiente por meio de jardins e bosques;

[...] **VI- Facilidade no abastecimento de água e altamente potável** (CHAUL: 1999, p. 69-70, grifo nosso).

Portanto, diante da necessidade de fornecimento de água potável e de fácil acesso, o rio Meia Ponte representou elemento decisivo na escolha do local para onde seria transferida a capital. Além de sua importância no discurso mudancista, após a construção da capital o rio tornou-se uma fonte de lazer bastante procurada pela população goiana, sendo muito utilizado até a década de 1960.

A presença do Rio Meia Ponte no cotidiano dos moradores pode ser verificada em diversas situações. Na literatura goiana é tema recorrente, como por exemplo, na obra de José Mendonça Teles.

Andei. Meus pés, seguindo os passos apressados de meus pais, buscaram o outro corpo do Meia-Ponte, onde da força da terra

emergia Goiânia, a metrópole de Oeste, plantada e ligada por elos da mesma corrente desta família que somos todos nós[E o Meia-Ponte? Para onde vai o meu rio? O que é feito do meu rio? Lesma, cobra, bicho danado que ia deslizando, escorrendo, viscoso e frio, lambendo o barranco, mordendo as areias, pastando o capim das estrelas (TELES: 1979, p. 50e 51).

Na citação acima, pode-se verificar a importância desse rio na construção de Goiânia, bem como o valor sentimental que o Meia Ponte representa para o autor.

Atualmente, com o crescimento da capital, o Rio Meia Ponte sofre com a poluição e, com isso, a população goiana corre o risco de perder muito mais que um patrimônio ambiental, mas também uma fonte de sobrevivência. Como este rio, que era visto como elemento fundamental para a cidade e condição determinante para sua construção, tornou-se na atualidade um problema ambiental? De que modo os moradores ribeirinhos reagem a esta questão? Quais as políticas públicas e ações voltadas para a solução do problema?

Objetivos específicos:

- Reunir e analisar os documentos/fontes do discurso mudancista da capital de Goiás no que se refere ao Meia Ponte nesse processo;
- Analisar as legislações estadual e municipal de proteção ambiental sobre os rios de modo geral e para o Meia Ponte em particular;
- Entender como se processou a ocupação das margens do rio Meia Ponte na zona urbana de Goiânia ao longo da história;

- Constatar os problemas de degradação pelos quais este rio vem enfrentando nas últimas décadas;
- Pensar o Rio Meia Ponte como um patrimônio ambiental e cultural.

MATERIAL E MÉTODO

Para contextualizar o Rio Meia Ponte na transferência da Capital de Goiás e verificar qual a importância do mesmo nesse processo, foi realizada a leitura do livro: “A construção de Goiânia e a transferência da Capital” do historiador Nars Fayad Chaul. O autor faz uma abordagem das questões políticas e econômicas que levaram Pedro Ludovico Teixeira a tomar a iniciativa de mudar de local a capital de Goiás.

CHAUL (1999) observa que todos os documentos elaborados por arquitetos e engenheiros apontam que o local onde funcionaria a nova Capital deveria ser abundante em água. O próprio interventor de Goiás, Pedro Ludovico Teixeira, envia em 1933 um relatório a Getúlio Vargas explicando quais as necessidades de se realizar a transferência da capital.

É bastante destacado no documento o fato de que Vila Boa tinha problemas com o abastecimento de água potável, os moradores realizavam o transporte em potes carregados na cabeça.

O problema de abastecimento de água permanece insolúvel, tal como em, 1890, tal como sempre, toda água potável consumida pela população da capital, é transportada na cabeça, em potes, e fornecida pelas duas únicas e pobres fontes existentes, que são as mesmas mandadas construir, há 160 anos [...] (AZEVEDO: 2014, p. 59, apud MONTEIRO: 1974).

É por meio da análise desses documentos, elaborados durante o processo de escolha do novo local onde funcionaria a sede do poder administrativo de Goiás, que se pretende destacar a importância do Rio Meia Ponte no discurso mudancista.

Para averiguar o abandono do rio na atualidade, está sendo analisada a questão da devastação do Meia Ponte na Mídia. Reportagens em jornais e sites de notícias que falam do alto nível de poluição do rio e como essa questão afeta a população goiana são fontes importantes para afirmar que, de elemento importante para o progresso, o Meia Ponte se tornou um transtorno para todos.

Sendo assim, essa pesquisa demonstra, por meio de documentos/fontes do discurso mudancista da capital de Goiás, como o Rio Meia Ponte foi importante no início da construção de Goiânia e como ele ainda pode ser útil para o bem estar dos moradores dessa cidade.

RESULTADOS

A presente pesquisa contribui para uma maior compreensão da importância do Rio Meia Ponte no processo de transferência da capital de Goiás e o descaso (falta de uma política efetiva de preservação) para com ele na atualidade.

CONCLUSÃO

Com a finalização da pesquisa esperamos responder aos questionamentos colocados sobre a importância desse rio no discurso mudancista da capital de Goiás se processou a transformação de incentivo e solução no discurso inicial a um problema que requer atenção e investimentos nessa época de crise

hídrica que o mundo está vivenciando. Ou seja, a história de como o Meia Ponte passou de solução para os problemas de abastecimento de água em Goiânia e para a geração de energia, à símbolo de descaso com o meio ambiente e com a população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Wilson José de. **Análise da caracterização da água no Rio Meia Ponte, Cidade de Goiânia**. Dissertação – Universidade Católica de Brasília, 2012.

CHAUL, Nars Fayad. **A construção de Goiânia e a transferência da Capital**. 2 edição. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

PLANALTO, Maria. **O que fizeram das águas de Goiás? Eliminação da cobertura vegetal de nascentes e margens, poluição e ocupação inadequada de seus entornos ameaçam os mananciais goianos**. In: DIÁRIO DA MANHÃ, Quarta feira 29/10/2014, p. 5

TELES, José Mendonça. **Um rio dentro de mim**. Goiânia: Oriente, 1979; 1. Discurso – Academia Goiana de Letras.

Rodovia BR-349: O cerrado Baiano e suas reconfigurações pós Monocultura.

Cleiton Dourado (Lato Sensu – PPDT).

Com a criação de programas desenvolvimentistas pelo governo brasileiro a partir da década de 80, a região do oeste da Bahia foi definitivamente incorporada à dinâmica da expansão do capital internacional de forma intensa, tendo a produção de grãos grandes destaque nesse contexto. Tornou-se assim imprescindível a instalação por parte do Estado a política de planejamento territorial que fez surgir importantes vias de circulação nesta região, para subsidiar a demanda de movimento e de fluxos exigida pela economia atual. Dessa forma, a expansão das estradas de rodagem em direção ao extremo oeste da Bahia além de influenciar na reestruturação territorial de várias cidades, contribuiu também para a dinamização e a intensificação do fluxo nesta região. A partir daí, essas rodovias passam a constituir um elo entre o centro produtor agrícola, Barreiras, com o seu mercado consumidor, os centros de produção industrial, e vice-versa. Além da intensificação do fluxo, essas rodovias contribuíram e contribuem também, para a urbanização destas áreas, novas ordenações territoriais e muitos impactos ambientais e culturais, uma vez que, estas ficam mais suscetíveis à chegada de pessoas, empresas prestadoras de serviços, ação estatal, indústrias, novos investimentos privados, entre outros, com a abertura e pavimentação de rodovias.

Assim, a cultura de grãos no Oeste baiano juntamente com a expansão das rodovias promoveu a chegada do agronegócio na região, passam a habitar os Gerais da Bahia os grupos constituídos, em sua maioria, por sulistas e paulistas denominados pelos nativos de “gaúchos”(HAESBAERT,1997) .Pautados na utilização dos recursos naturais do cerrado, os conflitos atuais no oeste da Bahia

configuram ,talvez, a mais óbvia manifestação a nível nacional de encontros de diferentes culturas num mesmo território e disputa de poder.

Por tanto, é visível que um clima dicotômico se estabeleceu entre o meio tradicional e o “moderno”, a fúria da racionalidade econômica que motiva a exploração intensa das riquezas naturais está provocando a morte de vários cursos de água e a expulsão de comunidades rurais para o meio urbano cujo modo de vida, até quando permanecem em seus lugares, está sendo fortemente alterado.

Some possible uses of Duolingo for ELT: análise do aplicativo como material didático para a aprendizagem da língua inglesa⁸⁶

Lorena de Oliveira Freitas (PVIC - UEG)

Profa. Dra Barbra Sabota

Universidade Estadual de Goiás - campus CSEH

⁸⁶ Este artigo é uma versão expandida do relatório final de pesquisa de PIBIC e está vinculado como produto parcial do projeto de pesquisa *Teaching beyond coursebooks*: Análise, adaptação e criação de materiais didáticos de Inglês como LE coordenado pela Professora Dra. Barbra R. Sabota Silva (Lattes < <http://lattes.cnpq.br/3971621982615145>>) do Campus CSEH.

Resumo: Este artigo tem o objetivo de analisar o potencial de utilização do aplicativo Duolingo como material didático para favorecer a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. O enfoque desta pesquisa está em analisar em que medida a proposta de ensino da língua inglesa como língua estrangeira neste aplicativo favorece a aprendizagem de seus usuários. A pesquisa teve caráter qualitativo e tratou-se de uma análise documental tendo como fonte primária de dados o referido aplicativo. Através da análise dos dados foi possível verificar que o aplicativo Duolingo possui varias características que favorecem o processo do aprendizado do inglês como língua estrangeira.

Palavras-Chave: Material Didático, Língua Estrangeira, Duolingo.

Abstract: This article has the objective of analyzing the app Duolingo as a didactic material to favor the learning of English as a foreign language. The focus of this research is in analyzing in what proportion the teaching format of the English language as a foreign language in this app favors it's user's leaning. The research had a qualitative character and referred to a documental analyses having the referred app as a primary source of data. Through the data's review it was possible to verify that the Duolingo app has many characteristics that favor the process of learning English as a foreign language.

1. Introdução

Esta pesquisa teve início com um objeto de estudo diferente, o CD interativo como material de uso didático para o ensino de Inglês como língua estrangeira. No entanto, ao longo do ano de pesquisa percebemos que a análise de aplicativos poderia trazer mais

benefícios para auxiliar na compreensão do processo de ensino aprendizagem de inglês como língua estrangeira (ILE). Portanto, aquele objeto de estudo foi substituído pelo aplicativo Duolingo para prosseguirmos nossa investigação sobre materiais de uso didático para o ensino de línguas.

O material didático utilizado em sala de aula deve estar de acordo com o contexto. Esse contexto reflete o perfil do aluno, sua cultura, sua comunidade, ou seja, seu perfil também é um construto sócio histórico dinâmico. Para Macaro, "o perfil do aluno de segunda língua, que já é complexo e diverso, pode passar por mudanças fundamentais assim que demandas sociais, culturais, políticas e profissionais são impostas no indivíduo." (MACARO, 2008, p.47). Sendo assim, é necessário que essas mudanças sejam acompanhadas pelos professores de LE (língua estrangeira). É necessário que utilizem as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como mediadores no processo de aprendizagem dos alunos. Sandholtz, Ringstaff, e Dwyer (1997, p.176) afirmam que "os benefícios da integração da tecnologia são melhor compreendidos quando a aprendizagem não é apenas um processo de transferência de fatos de uma pessoa para outras, mas quando os objetivos do professor podem emancipar os alunos como pensadores de problemas.

2. Objetivo

O principal objetivo desta pesquisa é observar os aspectos positivos e negativos promovido pelo aplicativo Duolingo em relação à aprendizagem de alunos de inglês como segunda língua.

2.1. Objetivos Específicos:

- Quais são os aspectos positivos e negativos para o ensino e aprendizado de inglês como segunda língua oferecida por essa tecnologia?
- Como o aplicativo Duolingo propõe a mediação da aprendizagem da língua inglesa?

3. Metodologia

Como já explicitado, esta pesquisa integra um estudo mais amplo sobre adaptação e criação de materiais para ensino de ILE, o projeto cadastrado na PrP intitulado *Teaching beyond coursebooks*, coordenado pela profa. Dra. Barbra Sabota. No projeto da professora está previsto a formação de um grupo de estudos e pesquisas, o qual integro. Os estudos derivados da pesquisa seguem o mesmo tipo de metodologia, a saber, pesquisa documental qualitativa. O que equivale a dizer que esta investigação prioriza a busca de resultados qualitativos interpretativos, portanto, não se ocupa em quantificar e gerar estatísticas, mas sim dados que possam, a partir de sua análise, elucidar e permitir maior compreensão do contexto analisado e do processo percorrido (BROWN e RODGERS, 2002). No grupo, optamos por realizar pesquisas documentais, por tratarem do estudo de materiais que tem sido examinados e reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa buscando conferir sentido ao objeto sobre análise (LUDKE e ANDRE, 1986). Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5).

tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres.

Tomamos neste estudo o aplicativo *Duolingo* como objeto de análise e seguimos procedimentos de pesquisa, como descritos:

- Leitura de referencial bibliográfico (a ser selecionado no grupo de estudos).
- Levantamento e seleção do aplicativo para análise.
- Análise do aplicativo seguindo parâmetros específicos para análise de material de uso didático (utilizando uma tabela desenvolvida pelo grupo de estudos).

Para proceder à análise cotejamos o aplicativo com os critérios de uma tabela, fruto de nossas discussões e estudos, que contemplam os aspectos: estrutura, conteúdo e flexibilidade. A tabela encontra-se ao final da análise, que segue.

10. Fundamentação e análise em paralelo: O material didático para ensino aprendizagem de ILE e o uso de ferramentas digitais.

As adaptações de materiais para uso em sala de aula de ILE têm sido uma prática constante e necessária entre professores que primam por um ambiente mais personalizado, colaborativo, convidativo e motivador para seus alunos (ISLAM e MARES, 2003; HARMER, 2008).

As vantagens e facilidades que a tecnologia presente no dia a dia da sociedade urbana traz vem cada vez mais sendo aproveitada como uma ferramenta para a aprendizagem. Um exemplo disto é a popularidade do aplicativo de aprendizagem de línguas em comento, *Duolingo*, que em janeiro de 2014 atingiu a marca de 25 milhões de usuários, dos quais 12.5 milhões são ativos.

O aplicativo Duolingo se tornou público em 2012 e foi criado por um professor e um aluno da *Carnegie-Mellon University* (Estados

Unidos). Esse aplicativo oferece vários aspectos favoráveis à aprendizagem de ILE pois proporciona apoio para o aluno favorecendo o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem para o aluno desenvolver suas capacidades na língua inglesa tanto dentro da sala de aula quanto fora dela. Para Holec (1981), a autonomia de aprendizagem é a capacidade de assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem e buscar agir em prol de seu aprimoramento. Essa autonomia promovida pelo aplicativo oferece uma liberdade para o aluno em relação a espaço e tempo, ou seja, possibilita que o aluno possa escolher aonde e quando ele deseja desenvolver sua aprendizagem. Esses fatores corroboram o uso independente do professor e auxiliam o aluno a assumir a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento linguístico.

Apesar de oferecer aspectos positivos para a aprendizagem da língua inglesa, o aplicativo *Duolingo* também possui aspectos negativos. À medida que também compreendemos melhor os aspectos negativos dessa tecnologia como material didático, fica mais fácil para encontrar maneiras de suprir necessidades não supridas pelo material. A compreensão dessa tecnologia para uso didático aumenta as chances de utilização da mesma em favor do ensino e aprendizagem autônoma da língua inglesa.

11. DUOLINGO: Uma análise preliminar do objeto.

O aplicativo é disponível na *Web*, iOS, Androide e Windows Phone e hoje tem cerca de 30 colaboradores. Até setembro de 2014, o aplicativo disponibilizava ao usuário espanhol, francês, alemão, holandês, dinamarquês, português, italiano, irlandês e sueco para falantes de inglês e também inglês para espanhol, francês, alemão, português, italiano, holandês, russo, polonês, turco, húngaro,

romeno, japonês, híndi, indonésios, coreanos e checos entre outras combinações de idiomas (Wikipédia).

A aprendizagem da língua inglesa é promovida através de lições que são separadas em pequenas fases, o que dá a sensação do usuário estar em um jogo. Em cada fase é trabalhada as habilidades de conversação, compreensão, tradução e escrita. As abordagens utilizadas são: a abordagem tradicional com vários exercícios de tradução e a abordagem Lexical trabalhando gramática, vocabulário e pronúncia em conjunto. Os usuários começam com direito a quatro corações nas primeiras lições e três nas lições posteriores, esses corações representam as chances que o jogador tem de se movimentar dentro do jogo. A cada erro cometido dentro do jogo, o jogador perde um coração. O avanço de fase ocorre quando o usuário consegue responder à última questão da fase sem perder todos os corações. Usando uma abordagem orientada a dados voltada à educação o sistema do aplicativo faz uma análise sobre quais questões os usuários tiveram dificuldades e os tipos de erros cometidos. Então, para melhor atender às dificuldades específicas de cada usuário o sistema usa os dados coletados sobre os erros e os customiza a partir dos padrões que foram identificados.

O aplicativo também utiliza uma plataforma *crowdsourcing* de tradução de textos. Por esse processo é possível a obtenção de serviços, idéias ou conteúdo necessários através de contribuições de um grupo variado de pessoas , geralmente, a partir de uma comunidade on-line. O aplicativo Duolingo utiliza este processo para que os usuários possam traduzir conteúdo real da internet. Existe um espaço interativo onde os usuários podem se comunicar via chat, seguir amigos em seu perfil, serem seguidos e compartilhar seu progresso dentro do jogo.

12. Uso de tecnologias no ensino de línguas e a relação com dispositivos móveis.

Brown (2005, p. 299) conceitua a aprendizagem móvel como "uma extensão do aprendizado pela internet". Ela permite que usuários utilizem a rede por meio de dispositivos móveis como *tablets* e celulares, o que pode representar liberdade e autonomia, possibilitar que o usuário consulte informações, acesse caixas de mensagem, leia e responda e-mails, instale aplicativos personalizando esses aparelhos de modo a atender à suas expectativas e necessidades.

13. Autonomia e motivação

Com as abordagens de ensino se tornando cada vez mais focadas no aluno. A autonomia de aprendizagem vem se tornando indispensável. (HOLEC, 1981 p. 3) "A autonomia é a habilidade de um sujeito se responsabilizar por sua própria aprendizagem". Essa definição sugere que o aluno tome decisões em relação a objetivos de estudo, escolhas de atividade a serem realizadas de acordo com os seus objetivos de aprendizagem e a auto avaliação de conquista desses objetivos. Com esse conceito em mente é possível afirmar que a liberdade de espaço e tempo proporcionada pelo aplicativo *Duolingo* pela fácil portabilidade do mesmo pode favorecer o desenvolvimento de autonomia de aprendizagem de seu usuário que é livre para escolher aonde e quando irá utilizá-lo. Outro fator que beneficia o usuário deste aplicativo em relação ao desenvolvimento de sua autonomia é que o aplicativo fornece uma autocorreção em cada exercício realizado.

Também existem características dentro do aplicativo que são inibidoras da autonomia de aprendizagem do usuário. A primeira é a falta de possibilidade de escolha do conteúdo a ser trabalhado pelo

usuário, ele é obrigado a seguir a ordem de conteúdo imposto pelo aplicativo para prosseguir. Outra característica é que os exercícios exigem uma resposta única o que limita o uso da língua alvo pelo usuário e pode afetar negativamente a sua habilidade de comunicação na língua estrangeira.

O aplicativo apresenta um layout com instruções claras e ilustrações representativas do vocabulário. O fato do conteúdo didático do aplicativo ser dividido em fases proporciona uma sensação de o usuário estar em um jogo. Essa característica torna o aplicativo especialmente atraente para um público jovem. O usuário recebe incentivos por completar uma lição e por assiduidade dentro do jogo, ou seja, pelo tempo que o usuário permanece ativo. Esses incentivos vêm em forma de pontos que se chamam Lingots e por dias de ofensiva que representam a quantidade de dias consecutivos que o jogador está ativo no jogo.

A possibilidade de interação entre os usuário do aplicativo é mais um incentivo para usuários que podem seguir o progresso de seus amigos e também com compartilhar o seu próprio progresso. Essa característica possibilita a possibilidade de professores estarem adaptando este aplicativo para o uso dentro da sala de aula, incentivando alunos a atingirem certos objetivos dentro do aplicativo e compartilhando o alcance desses objetivos com o professor e colegas.

Para encerrar nossa análise, trazemos a tabela com a taxonomia para análise de material de uso didático criada em nosso grupo e a preenchemos com informações sobre o *Duolingo*, como vemos a seguir.

Tabela 1 – Taxonomia de análise do potencial didático do aplicativo Duolingo

Estrutura	
1-Design/Layout	Instruções claras, Ilustrações representativas de vocabulário
2-Clareza das Instruções	Fácil entendimento
3-Valor e fabricante	Acessível para todos
4-Temas:	Disponível em Web, iOS, Androide e Windows Phone, download gratuito
4.1-Nivelamento:	Básico, intermediário, avançado.
4.2- Público Alvo:	Jovem
4.3-Tópicos:	Dia dia
Conteúdo	
5-Potencial de motivação	Incentivos (ponto de habilidade)
6-Potencial de Autonomia	Portabilidade

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

7-Adaptabilidade	Possibilidade de interação entre outros usuários
8-Tempo	Exercícios que estipulam um tempo limite exercícios livres
Usabilidade	
9-Relevância para o ensino aprendizagem de inglês	Não é possível escolher o tema para ser trabalhado
10-Enfoque (Abordagens)	Abordagem tradicional, abordagem lexical

Através desta tabela é possível visualizar com clareza a estrutura utilizada pelo aplicativo Duolingo para a mediação da aprendizagem do inglês como língua estrangeira para o usuário. Essas categorizações permitem também a possibilidade de analisar as características do aplicativo e realizar uma avaliação das mesmas. Em relação à estrutura do aplicativo podemos concluir através da tabela acima que ele tem um funcionamento simples e claro e tem o objetivo de atingir um público jovem que queira aprender a língua inglesa voltada para o dia a dia.

É possível identificar também aspectos dentro do aplicativo que criam um potencial de motivação e autonomia e um aspecto negativo dentro do aplicativo que é o fato do aplicativo não dar a escolha de conteúdo a ser aprendido pelo usuário.

Através da tabela podemos entender a abordagem de ensino utilizada pelo aplicativo. Existem vários exercícios com uma abordagem tradicional onde é muito utilizada a tradução. Outra

abordagem utilizada é a lexical onde a ênfase está no ensino e aprendizado de palavras e combinações de palavras.

14. *Considerações Finais: O Potencial do Aplicativo Duolingo Como Material Didático Para a Aprendizagem da Língua Inglesa.*

Por meio desta análise foi possível perceber que apesar do aplicativo Duolingo possuir algumas características inibidoras da autonomia de aprendizagem, como, por exemplo, não permitir que o usuário escolha o conteúdo a ser trabalhado. Contudo, constatamos que o formato de ensino de ILE previsto neste aplicativo favorece a aprendizagem de seus usuários. O carácter lúdico desta tecnologia se torna atraente para o usuário e é um atrativo e incentivo para o usuário avançar dentro do jogo ao mesmo tempo em que o seu potencial de desenvolvimento da autonomia de aprendizagem ajuda os usuários a se responsabilizarem pela sua própria aprendizagem.

Esta tecnologia mostrou que pode efetivamente ser usada como mediadora no processo de aprendizagem de alunos de língua inglesa como língua estrangeira tanto dentro como fora da sala de aula pois ele possui características que podem criar um ambiente motivador e personalizado em sala na medida em que ele cria a possibilidade para o aluno encontrar a própria resposta para suas perguntas.

15. Referências

BROWN, J.D.; RODGERS, T.S. *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

Future Directions, B. Sinclair, I. McGrath & T.E. Lamb (eds), 4–14. Harlow: Addison Wesley Longman.

HOLEC, henri. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

ISLAM, C.; MARES, C. Adapting Classroom materials. In: TOMLINSON, B. (Ed.) *Developing materials for language teaching*. London: Continuum, 2003.

KUKULSKA-HULME, Agnes; shield, Lesley. An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, v. 20, n. 03, p. 271-289, 2008.

LÜDKE, H. A.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

SANDHOLTZ, J.H.;RINGSTAFF;DWYER, D.C. *Teaching with technology: creating student-centered classrooms*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University, 1997.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, n. 1, 2009.

Wikipedia. Disponível em: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Duolingo>> [Acesso](#) em 20 de junho de 2015.

TEACHING BEYOND COURSEBOOKS: ANÁLISE, ADAPTAÇÃO E CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Profa. Dra. Barbra Sabota

D. Letras. Universidade Estadual de Goiás. Câmpus CSEH

PALAVRAS - CHAVE: TDIC; material didático; ensino-aprendizagem de inglês como LE.

INTRODUÇÃO

Este texto é um relato analítico do projeto em andamento em nosso campus sobre o uso de materiais alternativos no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira (doravante ILE). Por meio desta comunicação pretendemos para além de explicar o funcionamento do projeto (que se encerra em 2016), discutir os benefícios da formação de grupos de pesquisa em nossa universidade para a construção colaborativa de saberes durante a formação universitária.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade. 26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

A adaptação de materiais para uso em sala de aula de língua estrangeira (LE) tem sido uma prática constante e necessária entre professores que primam por um ambiente mais personalizado, colaborativo, convidativo e motivador para seus alunos (ISLAM e MARES, 2003). Como materiais de uso didático pretende-se abranger além do livro texto e seus componentes outros materiais frequentemente utilizados no ensino de idiomas como ilustrações, charges, músicas, vídeos, jogos, apostilas, sequências didáticas, CD Roms, Cursos em formato digital variado, como sites de internet com destino ao ensino-aprendizagem/ prática de inglês tais (cursos e exercícios online) e, mais recentemente, aplicativos diversos que visam auxiliar o processo de desenvolvimento de aprendizagem autônoma de línguas.

O livro didático que, a princípio, tem a função de apresentar, praticar conteúdo integrando habilidades e proporcionando oportunidades de personalização do mesmo (WALA, 2003) nem sempre corresponde às necessidades dos professores que ao elaborarem seus planos de ensino percebem lacunas no material a disposição. É natural que um material pronto não consiga suprir as aspirações de alunos e professores face à rápida transformação dos interesses e necessidades comunicativas do século em que vivemos, sobretudo quando se tem em mente que a aprendizagem de conteúdos deve ser significativa. Isto equivale a dizer que ela deve buscar contemplar os interesses do aprendiz, relacionar-se com conhecimentos prévios (esquemas) do aprendiz e situando-o sociohistoricamente em relação a produção de conhecimento da cultura que participa e que o circunda (VYGOTSKY, 1998; LIBÂNEO, 2012).

Portanto, é necessário que utilizemos outros materiais para completar o objetivo da aprendizagem (HARMER, 2008). Nesse sentido, é de se esperar que adaptações e complementações sejam feitas, pois nenhum material por mais cuidadosa e criteriosamente

elaborado que seja não pode esgotar as possibilidades de aula de um professor em exercício, dada a situação única que se impõe em cada sala de aula.

Outra preocupação recorrente diz respeito aos ambientes de aprendizagem. Há tempos pesquisas vêm sendo desenvolvidas sobre a sala de aula e o ambiente de aprendizagem favorável ao processo de ensino-aprendizagem (HARMER, 2008). Há alguns anos os ambientes virtuais e híbridos começam a despontar como um relevante foco de pesquisa, uma vez que com novas aspirações de uso da língua estrangeira e novos modos de pensar e aprender, são necessários novos instrumentos de mediação e ensino (OLIVEIRA, 2013; PRENSKY, 2001). Na intenção de colaborar para a compreensão deste cenário, propus um projeto de pesquisa que visasse investigar a utilização de materiais de uso didático que pudessem complementar a ação do professor em sala de aula. Este projeto tem duração de 24 meses e se desenvolve em quatro etapas. Até o momento já foram cumpridas 3 delas, e é o que propomos apresentar nesta comunicação. Porém, antes de descrever as etapas, faz-se necessário explorar os objetivos do estudo.

Objetivo

O objetivo geral desta investigação é analisar o processo de criação e adaptação de materiais de uso didático para ensino de inglês. Pretende-se desvelar que alternativas estão dispostas para que professores selecionem e adaptem materiais para uso didático no ensino de idiomas. Para atingir este objetivo geral, dividimos o tempo de ação do projeto em quatro etapas que também representam nossos objetivos específicos, como segue:

a) fazer um levantamento teórico da produção e a adaptação de materiais de uso didático em aulas de ILE, seja em cenários presenciais, semipresenciais, híbridos (*blended*) ou à distância.

b) promover a discussão sobre a adaptação, produção e utilização de materiais de uso didático em aula de ILE em diversos contextos, entre os pesquisadores do projeto;

c) descobrir, produzir e adaptar materiais de uso didático para a aula de ILE em diversos contextos investigando o impacto desses materiais no processo de ensino e aprendizagem de ILE;

Essas três etapas do objetivo já encontram-se contempladas, uma vez que foram desenvolvidas em parceria com o grupo de pesquisadores (iniciação científica e mestrado) já tem discutido com regularidade essas questões e apresentado os resultados de seus estudos em eventos. No período restante da pesquisa buscarei completar a etapa restante que visa:

d) traçar implicações desta pesquisa para o cenário de ensino e de formação de professores de ILE.

As contribuições deste estudo pretendem abranger o processo de formação universitária de professores de inglês bem como fornecer dados para auxiliar o trabalho de professores formadores ao planejar seus cursos.

MATERIAL E MÉTODO

Esta investigação prioriza a busca de resultados qualitativos interpretativos, portanto, não se ocupa em quantificar e gerar estatísticas, mas sim dados que possam, a partir de sua análise, elucidar e permitir maior compreensão do contexto analisado e do processo percorrido (BROWN e RODGERS, 2002). As pesquisas realizadas pelo grupo são pesquisas documentais, afinal tratam do estudo de materiais que tem sido examinados e reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa buscando conferir sentido ao objeto sob análise (LUDKE e ANDRE, 1986). Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5),

[t]anto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres.

Tomamos neste estudo as ferramentas digitais (CDs, vídeoaulas, podcasts e aplicativos) bem como os jogos e materiais auxiliares impressos (cartazes, folders, panfletos etc) como objetos que documentam o ensino de línguas como tem ocorrido e carecem ser investigados teoricamente até mesmo para que pesquisas de campo possam investigar suas aplicações in loco tendo por base estudos como o que ora se apresenta.

Ação e organização do grupo de pesquisa

Este estudo se desenvolve em etapas, sendo a primeira relativa à busca por teorias que possam sustentar as análises dos materiais adaptados/produzidos para o ensino de inglês. É ainda neste

primeiro momento que se formou o grupo de estudos responsável pela elaboração de uma taxonomia para avaliação de materiais de uso didático alternativos ao livro texto. Na sequência, buscamos: triangular a teoria de modo a embasar cada subprojeto dos pesquisadores envolvidos; analisar contextos de ensino em que as pesquisas pudessem se aplicar (sempre que possível, agrupando pesquisadores que compartilhassem os mesmos contextos e que pudessem trabalhar em colaboração); gerar parâmetros para futuras verticalizações dos estudos. O grupo formado está consolidado e tem desenvolvido seus estudos em jogos e ferramentas tecnológicas, sendo assim constituído:

Nível de pesquisa	Foco de interesse
Iniciação científica (IC)	Jogos de tabuleiro
	CD interativo ⇒ aplicativo Duolingo
	Vídeoaula
Mestrado	Tradutor eletrônico e aplicativos

Esse grupo tem participado de eventos e divulgado os resultados de nossos estudos, compartilhando nossas descobertas e discutindo sobre o uso de TDIC em aulas de ILE.

Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Devido à configuração dos objetivos dos integrantes do grupo de estudos, redimensionamos os instrumentos de coleta de dados utilizados, restando:

- Análise documental: os jogos, CDs, aplicativos em análise estão sendo analisados como documentos de ensino segundo critérios propostos por Islam e Mares (2003) e por outros autores da área cujos textos estão sendo pesquisados ao longo do estudo.
- Diário de pesquisa: mantido pelos pesquisadores, todas as impressões são registradas em um caderno a fim de documentar o desenvolvimento do estudo e resgatar informações valiosas no momento da análise;
- Roda de conversa a impressão dos participantes sobre os estudos está sendo registrada em áudio e serve de guia para as alterações que devem ser feitas, bem como de base para a construção da argumentação.

Está também previsto que no decorrer do estudo todos os pesquisadores que venham a se engajar neste projeto, ocupam-se concomitantemente de:

- Estudos bibliográficos: leituras sobre a teoria de análise, produção e adaptação de materiais didáticos, bem como sobre o processo de ensino aprendizagem de LE e Linguística Aplicada;
- Sessões para discussão do projeto com a coordenadora do projeto (semanais ou quinzenais) e com o grupo de pesquisa (mensais) formado por este projeto; e
- Relatos periódicos do cumprimento das etapas das pesquisas servirão para documentar o andamento do estudo e a manutenção do foco.

RESULTADOS PARCIAIS

Como previsto inicialmente, conseguimos formar um grupo com três alunos de iniciação científica e um de mestrado para investigar usos e adaptações de materiais de uso didático para o ensino de inglês. O grupo se comunica por meios digitais (whatsapp, e-mails) e pessoalmente em encontros periódicos (quinzenais) para definição de novas metas e discussão das leituras efetuadas. Por questão de logística os alunos de IC se encontram com mestrando em eventos e se comunicam por email, devido à distância em que se encontram fisicamente. A cada dois meses há um encontro geral com todo o grupo para redefinição de metas e socialização de estudos. A coordenadora do projeto faz as mediações entre os pesquisadores, medeia também as discussões sobre os textos e sugere novas leituras. Para além desta contribuição com o grupo, investiga as contribuições desses estudos para a formação de professores de línguas. Percebe-se que por meio desses encontros, os alunos aprendem a compartilhar impressões com os colegas e a confiar em outras pessoas para construir seus conceitos. As reuniões com o grupo favorecem que laços de amizade sejam criados entre os integrantes, o que amplia a rede social de contatos deles, o que pode lhes gerar contatos de trabalho e pesquisa (networking). A mediação ocorre por meio de exposição e negociação de pontos de vista. Ao expor o que entenderam dos textos os participantes aprendem a compartilhar seus esquemas e a ver o texto de modo diferente. A metáfora da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), construto proposto por Vygotsky (1998) que se refere à distância entre o que um aprendiz consegue fazer com o auxílio de um mediador, pode ser aplicada a este contexto, pois os colegas

aprendem com o auxílio do outro em um grupo de pesquisa, como o formado neste projeto.

A interação, conceito definido por Gass (1997) como a negociação verbal estabelecida entre dois ou mais falantes sobre o significado ou o sentido de algo que precisa ser esclarecido com vistas à aprendizagem. Desse modo, ainda segundo a autora, podemos afirmar que a relação que ocorre entre os pesquisadores em formação e seu professor-orientador, e/ou seus colegas é uma interação. Para que a negociação se desenvolva, é preciso que haja um ponto de conflito que mereça ser negociado, ou seja, que haja assimetria entre o que o locutor quis dizer e o que o interlocutor entende. É a partir desse ponto que a negociação – a tentativa de dissolução da ambiguidade ou de resolução do problema – ocorre. Dessa maneira, a negociação pode ser considerada como um elemento facilitador da aprendizagem. Magalhães (1996, p. 3) afirma que, em uma “abordagem sócio-histórica/cultural, a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do outro, de padrões interacionais interpessoais. Assim, a aprendizagem é entendida como social e contextualmente situada [...]”. Acreditamos que considerar a aprendizagem como contextualmente situada inclua considerar o que podemos aprender no diálogo colaborativo. Segundo Swain e Lapkin (1998), o diálogo colaborativo, ou seja, aquele em que há negociação de significado, é um indicativo da aprendizagem dos interagentes, pois, como sugerem as autoras, “a aprendizagem não acontece fora do desempenho; ela ocorre no desempenho” (SWAIN e LAPKIN, 1998, p. 321, grifo no original). As autoras se referiam à aprendizagem de línguas, mas acreditamos que tal afirmação possa ser estendida a outros contextos de aprendizagem, tal como o de aprender a ser professor ou um pesquisador, como no caso de nosso projeto. Ou seja, é no momento que o aluno se depara com as dificuldades em

se expressar sobre um tema ou sobre como lidar com uma situação que ele percebe o que ainda lhe falta aprender. Neste caso, a figura do outro é de suma importância. Não é necessário, portanto, que o outro seja considerado mais competente para que possa contribuir, mas tão-somente que lhe ajude a despertar para suas dificuldades por meio do diálogo. Nesse sentido, o cenário dos grupos de estudo/pesquisa é favorável à aprendizagem de conceitos e de modos de realizar ações (pesquisas, adaptações de materiais didáticos etc).

Os pesquisadores do grupo conseguiram formar uma taxonomia de análise de material didático em conjunto, a partir de leituras e discussões no grupo. Além disso, eles conseguiram relacionar, comparar seus estudos entre os integrantes do grupo possibilitando opinar e aprender com as pesquisas dos colegas, a medida em que elas eram apresentadas nos encontros presenciais (do grupo e em eventos) ou enviadas por email.

Em relação aos materiais analisados pelos integrantes do grupo, podemos ponderar que apresentam potencial para aprofundamento em pesquisas posteriores.

O mestrando, Sanderson Peixoto, estudou dois aplicativos tradutores (Google e Bing translator) e suas limitações e aplicações para situações de sala de aulas. O estudo dos aplicativos serviu de auxílio no desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado. Ele também investigou o potencial de aprendizagem dos aplicativos Busuu, Babbel e Duolingo. Essa pesquisa nos rendeu um artigo (enviado para publicação) e uma apresentação em evento nacional⁸⁷.

⁸⁷ III Colóquio Nacional de Letras e XVI Colóquio de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Letras/UFG foi realizado nos dias 25, 26 e 27 de março de 2015 na Faculdade de Letras da UFG em Goiânia.

O aluno de PBIC, Welder Monteiro, estudou o potencial das videoaulas para aprendizagem autônoma de ILE. Ele aplicou a tabela criada pelo grupo na análise dos canais de vídeoaula “Follow me” e “Você aprende inglês agora”. Este estudo lhe rendeu um artigo, em fase de finalização, e uma apresentação no referido evento nacional.

A aluna de PVIC, Lorena Freitas, iniciou sua pesquisa analisando CDs interativos que acompanham o material didático usado no curso de Letras (*Touchstone*), no decorrer do estudo seu interesse migrou para o tema de aplicativos quando começou a pesquisar o *Duolingo*. O artigo, em fase de finalização, aponta que este aplicativo pode ser um importante aliado para a aprendizagem autônoma de ILE. Freitas também apresentou no mesmo evento nacional.

Os três pesquisadores dedicaram-se à investigação de ferramentas digitais que pudessem auxiliar também no letramento digital dos aprendizes. Autores como Paiva (2001; 2013), Dias (2010) e Oliveira (2013) apontam para a necessidade de discutirmos sobre o uso de TDIC em cursos de formação de professores para que eles saiam da universidade aptos a utilizar esses recursos em suas próprias aulas. Percebemos este projeto de pesquisa também como uma instância formativa do professor, uma vez que por se filiar nas discussões sobre a Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas aprimoramos nosso conhecimento sobre ensinar enquanto pesquisamos este contexto. Os três pesquisadores supracitados também discutiram em seus textos a importância do uso da tecnologia digital para fomentar a autonomia do aprendente. A autonomia, segundo Holec (1981), impulsiona o aprendiz a investigar suas estratégias de aprendizagem, favorece o autoconhecimento e potencializa a aprendizagem. Outro fator comum às pesquisas dos integrantes de nosso grupo foi a

exploração do lúdico como um elemento motivador e gerador de aprendizagem.

Os estudos do pesquisador de PVIC Cláudio Bueno, sobre jogos (de tabuleiro e eletrônicos), corroboram a relevância do fator motivacional para a aprendizagem de ILE. Cláudio Bueno também apresentou em eventos e finaliza um artigo sobre o tema.

CONCLUSÃO

Podemos afirmar que os objetivos do projeto *Teaching beyond coursebooks* têm sido atingidos satisfatoriamente em relação ao conteúdo a que se propôs inicialmente, ou seja, contribuir para reflexões sobre o processo de criação e adaptação de materiais para uso didático em aulas de ILE. Sobretudo, ele avança também em corroborar os benefícios da aprendizagem colaborativa para a formação de professores de línguas (MAGALHÃES, 1996; VYGOTSKY, 1998; SWAIN e LAPKIN, 1998, SABOTA, 2008).

É importante ressaltar a relevância da participação em pesquisas para alunos, quer sejam em formação universitária (como os de iniciação científica) ou continuada (pós graduação *stricto sensu*). É uma forma de contribuirmos para a formação do professor pesquisador e contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino de inglês em nosso país.

REFERÊNCIAS

BROWN, J.D.; RODGERS, T.S. *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

DIAS, R.. *Webquests* no processo de aprendizagem de L2 no meio on-line. In: MENEZES, V.L. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 359-394.

GASS, S. M. *Input, interaction and the second language learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1997.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. Essex: Longman, 2008.

HOLEC. *Autonomy and Foreign Language Learning*, Londres: Pergamony, 1981.

ISLAM, C.; MARES, C. Adapting Classroom materials. In: TOMLINSON, B. (Ed.) *Developing materials for language teaching*. London: Continuum, 2003.

LIBANEO, J. C.. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educ. Pesqui.* [online]. 2012, vol.38, n.1, pp. 13-28. Epub Oct 21, 2011. ISSN 1517-9702.

LÜDKE, H. A.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, M. C. C. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação dos professores. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 1-18, 1996.

OLIVEIRA, E. C. de. Navegar é preciso! – o uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. *Materiais didáticos*

para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso. Mercado de Letras, p. 185-214, 2013.

PAIVA, V. L.M.O. A www e o ensino de Inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*.v. 1, n1,p.93-116, 2001.

_____. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares* - Volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 209-230.

PRENSKY, m. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>.Acesso em: 30 out 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, n. 1, 2009.

SABOTA, B. R. S. *Estágio Supervisionado de LE: Um estudo de caso sobre a formação universitária de professores de inglês na UFG*. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Learning*, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALA, D.A.S. A coursebook is what it is because of what it has to do: an editor perspective. In: TOMLINSON, B. (Ed.) *Developing materials for language teaching*. London: Continuum, 2003.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE LE: A mediação com o *powtoon* em aulas de inglês no curso de Letras

Dllubia Santclair

PPGSS, MIELT, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO)

dllubiasantclair@gmail.com

Dra. Barbra Sabota

D, MIELT, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO)

barbrasabota@gmail.com

PALAVRAS - CHAVE: Tecnologia. *Powtoon*. Sociointeracionismo.

INTRODUÇÃO

A mediação tecnológica é reconhecida como alternativa fundamental para atender as demandas da sociedade contemporânea, certos da ampla capacidade interconectiva proporcionada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). No entanto, vale ressaltar que a tecnologia isolada não atenderia às necessidades do processo educacional. O caminho é duplo, portanto, o artefato deve estar atrelado a uma postura mediadora do professor.

Na concepção de Toschi (2011) a mediação não é isolada, mas ocorre de maneira contextual, interrelacional e histórica. Dessa

forma, a mediação pode ser vista como um processo contínuo e complexo, no qual há uma interconexão entre professor, ferramenta tecnológica e o conteúdo, o objeto de aprendizagem.

Conforme Moran, Masetto e Behrens (2000), na relação ensino-aprendizagem, o sucesso do professor-mediador está relacionado à postura de “facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem”, capaz de despertar a busca pelo objeto de conhecimento ao sujeito cognoscente. Nesse sentido, as ferramentas tecnológicas, enquanto objetos de linguagem e/ou semiótico (SIGNORINI e CAVALCANTI, 2010), são consideradas alternativas valiosas para o fator motivacional, contribuindo com a integração do aprendiz e a informação. Visto que os alunos vivenciam a familiaridade cotidiana de uso dessas ferramentas, aprendendo novas formas de sociabilidade, afetividade e aprendizado no contexto sociocultural em que estão inseridos.

Essa análise propõe assim ampliar a concepção de mediação didática (D’ÁVILA, 2001 citado por TOSCHI, 2011) ao considerar a mediação tecnológica como múltipla, por entrelaçar a ação didática do professor aos diversos tipos de linguagem imbuídos nos aparatos tecnológicos. Contudo, deixa-se de considerar os recursos tecnológicos apenas como forma de ampliar o repertório docente, mas associa-os a uma produção colaborativa de novas referências para o convívio social, especialmente no ensino de línguas. Assim, este trabalho pretende fomentar discussões sobre a mediação tecnológica e apresentar um relato de experiência sobre o uso do *powtoon* como uma ferramenta potencial para a formação do sujeito, especialmente, no processo de ensino de línguas.

A mediação, entendida como um processo dialógico de comunicação e interação entre mediador, aprendiz e objeto de aprendizagem, atrelada às tecnologias pode corroborar com novos processos de construção dos conhecimentos linguístico-

comunicativo (KENSKI, 2008). Portanto, pensar em mediação e uso de tecnologia nos remete a compreensão do conceito de mediação tecnológica e ainda reforça o valor desse recurso para o papel do professor.

MATERIAL E MÉTODO

Tendo em vista a necessidade de propiciar a interação e construção de saberes, a partir de práticas sociais discursivas, conforme previsto na ementa da disciplina em estudo. Utiliza-se do *powtoon*, uma hipermídia baseada em vídeo, que dialoga com as maneiras atuais de ler, escrever e compartilhar informação, promovendo, assim, a construção de algo novo a partir do que foi desenvolvido durante as aulas.

As atividades foram realizadas na sala de aula da disciplina de Língua Inglesa III, compuseram parte da proposta de ensino de um bimestre letivo, sendo utilizadas quatro aulas de 100 minutos e contou com a participação dos alunos que cursam o 3º ano de Letras em uma Universidade Estadual, um total de 26 acadêmicos.

Para seleção das atividades, embasamos na Unidade 2, do livro *New Framework 2 Pre-intermediate*, especificamente na sessão *Just good friend*. Utilizamos o artigo da Wikipédia, versão em inglês, para apresentarmos o seriado *Friends* (opção sugerida pelo livro). E, ainda, imagens dos personagens retiradas do *Google image* para a etapa de definição das características. Vale resaltar que na etapa de construção da apresentação com a ferramenta *powtoon*, os alunos tiveram a autonomia de escolhas, principalmente das cenas.

Para avaliar a ferramenta, fizemos duas sessões orais ao final de cada etapa de apresentação e ainda a produção de uma narrativa semiestruturada escrita pelos alunos.

Sessões educativas: o uso do *powtoon*

Inicialmente, os alunos foram questionados sobre o que normalmente acontece em novelas, romances e seriados, cujas respostas relacionaram a encontros amorosos, mortes trágicas, paixões, desavenças, entre outros. Para em seguida, serem apresentados à série *Friends*, que é um seriado norte americano que estreou em 1994 e ficou no ar por uma década. A série gira em torno da amizade de três homens (Chandler, Ross e Joey) e três mulheres (Monica, Rachel e Phoebe) e as cenas são gravadas nos apartamentos de cada um e no *Central Perk Coffee*, localizado em Nova York (WIKIPÉDIA, 2015).

Individualmente, foi solicitado que cada aluno descrevesse as características físicas de cada personagem, a partir de algumas fotos; depois, tentassem relacionar as imagens construídas com as opções de emprego listadas. Após a oportunidade de apresentar e justificar suas escolhas, propõe-se uma reflexão sobre os estereótipos. De acordo com Pereira (2007), estereótipo se refere à generalização da imagem social de um indivíduo sob a perspectiva do grupo que pertence.

Em sequência, os alunos foram encorajados a listar adjetivos para descrever a personalidade de cada personagem e a encontrar trechos/cenas dos episódios que comprovassem os adjetivos apresentados.

Finalmente, a professora apresentou as características da ferramenta *powtoon*. Quais sejam: a forma de acesso, os recursos de áudio e vídeo, fundos de tela, animações, etc. Visto que se trata

de um *software* parcialmente gratuito, que possibilita a criação de vídeos e apresentações animadas. Os alunos foram convidados a avançar os limites do papel e ressignificar o conhecimento adquirido ao construir uma apresentação em vídeo, de forma colaborativa. Cada grupo representaria um personagem, com suas características físicas e personalidade; além de ilustrar o relacionamento existente entre eles com a criação de uma nova cena, a partir dos recortes feitos.

Tal proposta coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem e viabiliza a síntese, conceito apresentado por Vygotsky (1998), que é a criação de um novo saber, a partir da oportunidade de (re) pensar a tarefa e os recursos linguísticos utilizados, de autoavaliar a compreensão do objeto de aprendizagem e de relacionar a informação às vivências sociais.

RESULTADOS

Destacamos alguns fragmentos retirados das narrativas produzidas pelos alunos ao final da proposta de atividade relatada anteriormente, as quais comprovam a relevância dos recursos tecnológicos para implementar as práticas educativas da atualidade.

Segundo o aluno *Sky* “o *powtoon* possibilita uma criação muito mais rica, podendo fazer parte da apresentação/criação de textos, áudios e vídeos que podem ser mesclados. Outro fator primordial é que depois de finalizada pode ser interativa”. Essa afirmação traz a perspectiva de customizar, adequar e/ou personalizar o aprendizado, seja escrita ou oralmente, dada a quantidade de recursos disponíveis nessa ferramenta. Além de reconhecer o valor

da web 3.0 no sentido de compartilhar esses conhecimentos na rede, a fim de despertar novas elaborações.

A *Moon* afirma que “utilizá-lo foi muito divertido, pois oferece inúmeras opções criativas na execução do trabalho”. E foi reforçada pela *Flower* que diz: “é uma ferramenta dinâmica e divertida, que nos instiga a querer incrementar mais o trabalho.” Essas afirmações destacam o tratamento do aprendizado de forma inovadora, considerando o valor motivacional da mediação tecnológica.

Já a *Earth* enfatiza a importância da colaboração na construção do conhecimento (FIGUEIREDO, 2006). Os alunos se tornam responsáveis pela própria aprendizagem na medida em que contribui com a formação do outro. Ela menciona que essa mediação “proporciona um aprendizado melhor devido ao empenho que deve ser aplicado na construção do vídeo; além de ser uma aula com interação e participação dos alunos”.

Essas considerações mostram a relevância da mediação do professor, tendo como suporte o artefato tecnológico, no caso o *powtoon*. Além de salientar o processo de negociação de significados na elaboração de um novo saber, provocado pela interação social dos sujeitos envolvidos.

CONCLUSÃO

Buscamos neste texto compreender a noção de mediação tecnológica, que se configura a partir da mediação do professor e das ferramentas tecnológicas interrelacionados ao conteúdo de aprendizagem.

É possível afirmar que a proposta de mediação com o uso do *powtoon* é bastante adequada para o ensino e aprendizagem de línguas. Visto que permite ao aprendiz customizar as práticas linguísticas: oral e escrita; evidenciar o caráter motivacional da mediação tecnológica e, ainda, desenvolver o processo de síntese.

REFERÊNCIAS

FIGUEIREDO, F.J.Q. de. *A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas*. IN: A aprendizagem colaborativa de línguas. Org. por Francisco José Quaresma de Figueredo. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

GOLDSTEIN, B. *New Framework 2 Pre-intermediate*. London:Richmond Publishing, 2008.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papirus, 2013.

MASETTO, M. T. *Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação*. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria A. (Org.) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013

PEREIRA, A. L. *Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Departamento de Linguística aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2007.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. *Língua, linguagem e mediação tecnológica*. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, 49(2): 419-440, Jul./Dez. 2010.

TOSCHI, M. S. *CMDI – Comunicação Mediada por Dispositivo Indutor: elemento novo nos processos educativos*. In: LIBÂNEO, José Carlos e SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. (Orgs.) *Didática em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998

www.powtoon.com. Acesso em 22 de Maio de 2015

www.wikipedia.org/wiki/Friends. Acesso em 22 de Maio de 2015

www.google.com. Acesso em 22 de Maio de 2015

TEORIAS DA TRADUÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

SandersonMendanha Peixoto¹,

Barbra Sabota²

¹Aluno Mestrando do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias/MIELT/UEG, ² Pós -Doutora em Linguística Aplicada pela UNB, 2013. Professora do Miel naUnUCSEH/ UEG desde 2012.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução. Teorias. Ensino.

INTRODUÇÃO

O referido estudo é um recorte da revisão teórica de minha dissertação de Mestrado, cujo título é *O uso da tradução*

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

automática e o ensino de língua inglesa como língua estrangeira: contribuições e limitações de softwares tradutórios numa perspectiva colaborativa de aprendizagem, e será defendida em fevereiro de 2016.

As apreciações sobre tradução demonstram que, de acordo com uma abordagem estritamente linguística, tal atividade consistiria em transferir o sentido expresso num conjunto de signos da linguagem para outro conjunto de signos linguísticos por intermédio do recurso competente ao dicionário e à gramática; todavia, o processo envolve também um vasto conjunto de critérios extralinguísticos. (BASSNETT, 2003; OUTSINOFF; 2011; VENUTI, 1995; WEISSBORT, 1989)

Partindo desta premissa, tem-se, na perspectiva do ensino de língua inglesa como língua estrangeira, que a compreensão das teorias da tradução e sua contextualização histórica e cultural é uma forma de adquirir consciência sobre as relações estabelecidas entre os signos e seus usuários em reais situações de fala, escrita e aprendizagem, compreendendo, pois, questões pertinentes à comunicação pela tradução, tais quais, o sujeito que traduz e as ideologias envolvidas. (WIDDOWSON, 1984).

Estudos realizados por Catford (1965), Venuti (1995), Leonardi (2009), Petrocchi (2006), Balboni (2011), Barbosa (1990) e Bez (2011) apresentam, destarte, a tradução enquanto uma atividade comunicativa, que dá oportunidade à distintas utilizações, como ensinar a traduzir, melhorar o conhecimento acerca da própria língua e da língua estrangeira, por meio de verificações comparativas, aperfeiçoando os mecanismos de leitura e interpretação.

Com o intuito de mostrar que a tradução pode ser usada em sala de aula, de modo a tornar os alunos mais participativos e ativos, no processo de construção do conhecimento, tornando-a uma ferramenta pedagógica que seja apta a intercambiar momentos de reflexão, contraste e compreensão das manifestações linguísticas e sociais de uma sociedade, é cediço, nesta pesquisa, que o aprendiz de um novo idioma seja capaz de entender aspectos semânticos e obter uma visão crítica de língua, quando há uma real preparação do docente, para atuar em sala de aula, fazendo uso da tradução.

MATERIALE MÉTODO

Através de uma revisão bibliográfica, a discussão aqui perpetrada ressalta que as análises sobre as teorias da tradução auxiliam o professor no melhor planejamento da sua aula, mostrando que tal atividade deve ser revestida de um contexto de aprendizagem, em que o aprendiz não apenas traduz palavras e sentenças, mas reflete de modo crítico acerca do seu próprio idioma. (SOUZA, 1998).

A pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, pois, na esteira de André e Ludke (1986), ganha substancial importância, neste aspecto de conscientização da importância do conhecimento da própria língua, por meio do estudo de uma língua estrangeira, a medida que o pesquisador centra suas investigações na compreensão do mundo real, centrando sua atenção no caráter

hermenêutico na missão de pesquisar acerca das experiências vivenciadas pelos indivíduos.

RESULTADOS PARCIAIS

Os estudos acerca das teorias da tradução e sua utilização no ensino de inglês como LE, nos mostram que a polissemia do termo tradução, visto que pode se referir ao produto da tradução, o processo do ato de traduzir, ao trabalho do tradutor e mesmo a disciplina que se estuda, torna esta atividade bastante diversificada. (SOUZA, 1998)

Neste sentido, pensa-se que, ao fazer opção pelo uso da tradução em sala de aula, o professor tenha em mente que as línguas sejam capazes de decifrar as experiências da realidade e, ao associar o conjunto total dos fatos linguísticos que não torna inválida a premissa da universalidade da linguagem e da comunicação humana, passa a entender que o pensamento e as línguas, apresentam, de modo subjacente, mais similaridades do que divergências, o que torna totalmente possível a comunicação entre as pessoas. (SOUZA, 1998; JAKOBSON, 1959; ARROJO, 1986; BARBOSA, 1990; CATFORD, 1965).

Em vista destas considerações, Jakobson (1959) apresenta três tipos de tradução, senão vejamos:

- *Tradução intralinguística ou reformulação*: percepção de signos verbais através de outros signos da mesma língua.
- *Tradução interlinguística ou tradução* propriamente dita: uma interpretação de signos verbais por intermédio de outra língua. (é o

que ocorre, por exemplo, na tradução do inglês para o português e vice-versa).

- *Tradução intersemiótica ou transmutação*: uma interpretação de signos verbais através de signos de sistemas não verbais.

Face a estas considerações acerca dos tipos de tradução que temos, e pensando na perspectiva do ensino de inglês como língua estrangeira, temos que a utilização da mesma, numa abordagem pedagógica, insere, no âmbito da sala de aula, o elemento da interpretação criativa que faz com que o aluno sempre se veja na constante negociação de sentidos que envolve a compreensão de um texto e constante diálogo entre autor, texto e leitor. O aprendiz passa a perceber que a aceção de um enunciado não está totalmente nem em quem o produz, nem totalmente no texto, nem totalmente no leitor. A tradução, pois, permitirá uma negociação entre todas as partes envolvidas numa situação de comunicação.

CONCLUSÃO

As análises aqui evidenciadas acerca das teorias da tradução, com foco na sua utilização para o ensino de língua inglesa, como língua estrangeira demonstram, conforme Bassnett(2003), Leonardi (2009), Jakobson (2003); Barbosa (1990) e Bez (2011) e Lewis (1997) que não se pode evitar que os aprendizes usem a tradução e a língua materna como um dos meios de aprendizagem de línguas e cabe ao professor engendrar esforços para explorar esta vantagem no processo de ensino, ao invés de censurá-la. Assim, a tradução

ganha um escopo de transferência de habilidades da língua materna do aluno, em vez de ser vista somente com sentido de interferência.

Ao investigar a tradução com foco na sua utilização em sala de aula, na condição de instrumento pedagógico, no ensino de inglês como língua estrangeira, tem-se que uma língua não pode existir se não estiver inserida no contexto de uma cultura e uma cultura não pode existir, se não tiver no seu centro a estrutura de uma língua natural. (BASSNETT, 2003; LEONARDI, 2009; JAKOBSON, 2003; BARBOSA, 1990; BEZ, 2011).

Quando o professor deixa claro, em sala de aula, que nenhum par de idiomas é totalmente semelhante, de modo que se possa almejá-los como representantes da mesma realidade social, a atividade tradutória passa a ser enxergada como uma quinta habilidade, e o ensino da língua inglesa como língua estrangeira passa a estabelecer uma perspectiva cultural, auxiliando na identificação de deficiências na aprendizagem que podem ser motivadas por aspectos culturais das línguas. (BRANCO, 2009).

Mounin (1963) dialoga com Bassnett (2003) e Jakobson (2003), na medida em que os referidos autores compreendem a tradução como uma série de operações das quais o ponto de partida e o produto final são significações que funcionam dentro de uma dada cultura. Ainda que Jakobson (2003) e Bassnett (1959) reportem-se mais acerca da descodificação e recodificação da língua, argumentando que a tradução é somente uma interpretação adequada de uma unidade de código, Branco (2009) obtempera, já sob o crivo da aprendizagem de língua inglesa, que as referidas práticas podem ser dinamizadas para se apresentar especificidades das línguas materna e estrangeira e, paulatinamente, fazer com que o aprendiz perceba que não é possível haver similaridade total entre as línguas.

Trata-se de uma perspectiva de comparação que é apta a enriquecer o processo ensino-aprendizagem, visto que o aluno passa a entender as línguas como sistemas de relações interdependentes.

REFERÊNCIAS

ARROJO, R. *Oficina da tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Ática, 1986.

BALBONI, Paolo E. *A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação*. Revista In-tradução, v. 4, n. 1. Tradução de Maria Teresa Arrigoni. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <http://www.pget.ufsc.br/in-traducões/edicao_4/Traducao01REVISADA.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2014.

BARBOSA, H. G. *Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta*. Campinas: Pontes, 1990.

BEZ, A. S. Tradução: palavras (des) construídas e in (acabadas). *ReVEL*, v.9, n. 16, 2011. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_traducao.pdf. Acesso em 29 dez. 2014.

BRANCO, Sinara de Oliveira. Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 185-199, 2009.

BASSNETT, Susan. *Estudos da tradução*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

CATFORD, J.C. A linguistic theory of translation. Oxford: Oxford University Press, 1965.

JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. In: *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2003.

LEWIS, M. *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. London: LTP, 1997.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOUNIN, G. *Os problemas teóricos da tradução*. São Paulo: Cultrix, 1963.

OUTSTINOFF, M. *Tradução: história, teorias e métodos*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, José Pinheiro de. *Tradução e ensino de línguas*. Revista do Gelne, Ano 1, vol.1, 1998, p. 141 a 151. Disponível em: Disponível em:<http://www.gelne.ufc.br/revista_ano1_no1_27.pdf

VENUTI, L. Introduction. In: _____ (Org.). *Rethinking Translation: Discourse, Subjectivity, Ideology*. London/New York: Routledge, 1995.

[WEISSBORT, Daniel. *Translating poetry: The double Labyrinth*, 1989.](#)

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas, SP: Pontes. Tradução de J. Carlos P. Almeida, 1984.

TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA E INDÚSTRIA CULTURAL:

Clássicos da Literatura Brasileira no Formato de Histórias em Quadrinhos

VASCO, Edinei oliveira⁸⁸ – diney.ueg@hotmail.com

PINHEIRO, Veralúcia⁸⁹ – pinheirovp@yahoo.com.br

PALAVRAS-CHAVE: Indústria Cultural. Intersemioses. Literatura. Quadrinhos.

INTRODUÇÃO

Entre as formas visuais, icônicas, criadas pela humanidade, nenhum gênero, seja do passado ou do presente, conseguiu ultrapassar, de maneira quantitativa, a produção das Histórias em Quadrinhos. Estas ocupam cada vez mais um espaço significativo nos meios de comunicação de massa e, em função de sua grande penetração, tornaram-se objetos de estudos e pesquisas tanto de sociólogos como de educadores, no sentido de investigar suas possibilidades educativas. No entanto, um exame mais profundo demonstra que

⁸⁸ Mestrando em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT) - Universidade Estadual de Goiás (UEG).

⁸⁹ Doutora em Educação pela Unicamp, professora e pesquisadora na Universidade Estadual de Goiás (CCSEH- Anápolis).

existe ainda uma escassez de trabalhos em relação a determinados aspectos históricos, estéticos, culturais e filosóficos sobre as HQs, tanto como arte quanto como fenômeno cultural.

Nesse sentido, as principais questões nesta pesquisa centram-se em torno de se entender como ocorre o processo de Tradução Intersemiótica, no qual um código ou uma linguagem pertencente a um sistema de signos (verbal, por exemplo) é traduzido para outro sistema de signos (icônico, sonoro, etc.), e quais os aspectos que podem ser considerados positivos e negativos em relação à transposição de um clássico da literatura brasileira – considerado socialmente como “cultura superior” –, para o formato de Histórias em Quadrinhos, tidas como “cultura inferior” ou “cultura de massa”, e em que sentido esse processo causa ressignificações na obra: interna (forma e conteúdo) e externa (recepção e valoração social).

O objetivo geral centra-se em analisar as estratégias utilizadas na adaptação da obra *A Cartomante*, de Machado de Assis, para o formato de História em Quadrinhos (HQ), considerando os aspectos estéticos, culturais e linguístico-discursivos desse processo e com base em reflexões propostas pelas teorias que fundamentam os estudos da tradução intersemiótica e da Indústria Cultural. Como objetivos específicos, primeiramente será delineado um percurso acerca da evolução das Histórias em Quadrinhos até a sua influência no atual contexto histórico, social e cultural no qual as obras, consideradas clássicos da literatura, são traduzidas para o formato de HQ. Em seguida, discutir a respeito das teorias e concepções que dão sustentabilidade aos estudos referentes à tradução intersemiótica, isto é, a transposição de um sistema de signos para outros. E, ainda, compreender, a partir da investigação dos pressupostos teóricos relacionados à Indústria Cultural, os possíveis elementos de ressignificação externa da obra traduzida,

considerando que estes subjazem à transposição de categorias culturais e sociais, no qual uma obra literária reconhecida como “cultura superior” é transposta para outra forma de expressão artística avaliada como “cultura inferior” ou cultura de massa.

Justifica-se, assim, uma busca por novas perspectivas e abordagens teóricas e metodológicas que contemplem os estudos sobre tradução intersemiótica nos aspectos da temática aqui proposta, cuja simbiose com o fenômeno da Indústria Cultural possibilitará uma compreensão mais abrangente acerca das interseções entre esses dois campos da expressão artística: Obra literária e Histórias e Quadrinhos.

MATERIAL E MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e de natureza analítico-descritiva que terá como base um referencial bibliográfico a respeito da temática e dos objetivos propostos. Buscam-se, portanto, resultados a partir das análises e reflexões sistematizadas destas referências.

RESULTADOS OU HIPÓTESES

A utilização dessas duas bases epistemológicas – Tradução Intersemiótica e Indústria Cultural –, se dá pelo fato de que quando utilizadas de forma isolada não permitem abranger, nem compreender a totalidade concreta que envolve as apropriações e intersecções entre os diversos campos da expressão artística, pois é preciso entender não apenas como, mas também por que essas transposições se efetuam e se perpetuam, o que significa evitar um

reducionismo analítico tanto nos aspectos formais e conteudísticos quanto nos sociais e ideológicos.

CONCLUSÃO

No processo seletivo de 2013/1, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), na prova de conhecimentos gerais, na questão **20**, o candidato precisava relacionar o que fora compreendido na leitura da obra *Triste fim de Policarpo Quaresma* (Lima Barreto) a partir de um trecho desta na versão em Histórias em Quadrinhos.

Acredita-se que a elaboração de tal questão partiu do fato de que o estudante teria a competência necessária para assimilar o que fora lido na obra literária — constituída basicamente de signos verbais —, com a transposição desta para o formato de Histórias em Quadrinhos, constituída em sua maioria por signos icônicos. Esse exemplo é apenas para demonstrar, primeiramente, a importância de novas linguagens criadas por meio de interseções entre os vários campos da expressão artística a partir do processo de tradução intersemiótica e, principalmente, a transposição de consagradas obras literárias para o formato de histórias em quadrinhos. Segundo, ao se tornar questão de vestibular significa que se reconhece a importância dessa linguagem como um elemento educacional inerente ao processo de letramento literário e, nesse sentido, necessita ser investigada de forma mais pormenorizada, levando em consideração quais seriam os aspectos positivos e negativos nestas transposições, assim como o contexto em que elas se efetuem e se perpetuem.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Segundo Santaella (2005, 2004, 2004b), Pignatari (2004) e Couto (1983), a semiótica é a ciência geral dos signos, entendendo-se por signo tudo aquilo que represente ou substitua alguma coisa, em certa medida e para certos efeitos. Ela estuda todos os fenômenos culturais como se fossem sistemas sîgnicos, isto é, sistemas de significação, pois tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis. Em outros termos, a semiótica tem por objetivo a análise dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como um fenômeno de produção de significação de sentidos.

Deste modo, quando se fala aqui em tradução, não significa meramente a prática interlingual, na qual um texto verbal em uma determinada língua é traduzido para outra língua; mas refere-se principalmente à Tradução Intersemiótica, na qual um determinado código ou linguagem pertencente a um sistema de signos (verbal, visual, sonoro, etc.) é traduzido para outro sistema de signos (PLAZA, 2010). É nesse contexto de Tradução Intersemiótica que a indústria cultural apropria-se da literatura, justamente por esta ser um sistema ou, mais precisamente, um subsistema integrante de um sistema cultural mais amplo, o que permite estabelecer relações com outras artes ou mídias fazendo surgir, assim, outras linguagens (CAMARGO, 2003).

Conforme Adorno e Horkheimer (1985), Adorno (2002) e Benjamin (2011), a indústria cultural consiste em “moldar” toda a produção artística e cultural, de modo que elas assumam os padrões comerciais e que possam ser facilmente reproduzidas. Dessa forma, as manifestações de arte não são vistas apenas como únicas em seus aspectos estéticos, mas são vistas principalmente como “mercadorias”. Assim, em todos os ramos da indústria cultural

existem produtos adaptados ao consumo das massas, sendo por estas que as indústrias se orientam, tendo no consumidor não um sujeito, mas um objeto. E isto define as produções artísticas e culturais organizadas no contexto das relações capitalistas de produção que, uma vez lançadas no mercado, têm que ser consumidas (COELHO, 2006; FREITAG, 1987).

Para Cirne (1985), é dentro deste contexto, influenciada pela revolução industrial e consequentemente pela indústria cultural, que as Histórias em Quadrinhos são caracterizadas por sua eficaz utilização na comunicação de massa e, consequentemente, no consumo; tendo, assim como o cinema, um alto poder de penetração junto a um grande público. Nesse sentido, Cirne (1985, 1982, 2000) e Bibe-Luyten (1989), enfatizam que deve-se pensar as HQs não somente como entretenimento ou como forma estética, mas também a partir de questões políticas, culturais e ideológicas (RAMA; VERGUEIRO, 2010; EISNER, 2001; MCCLOUD, 1985; MOYA, 1972).

Pretende-se, assim, a partir do referencial bibliográfico, delinear uma nova perspectiva para o estudo da Tradução Intersemiótica, especificamente no que diz respeito à tradução de obras literárias para as HQs e, relacionando-a à Indústria Cultural, tentar propor novas abordagens teóricas e metodológicas para o estudo desta área.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 1985.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **Teoria da Cultura de Massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

BIBE-LUYTEN, Sonia. **Histórias em Quadrinhos**: leitura crítica. São Paulo: Ed. Paulinas, 1989.

CAMARGO, Luís. Texto de apresentação. In: PELLEGRINI, Tânia et. al. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Editora SENAC e Instituto Itaú Cultural, 2003.

CIRNE, Moacy. **Uma Introdução Política aos Quadrinhos**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

_____. **A explosão criativa dos quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

COELHO, Teixeira. **O que é Indústria Cultural**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

COUTO, Hildo Honório. **Uma introdução à Semiótica**. Rio de Janeiro: Presença, 1983.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os Quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

MOYA, Álvaro. **Shazam**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica e Literatura**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro et al. **Como usar as Histórias em Quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **A teoria geral dos signos**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004b.

_____. **O que é Semiótica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

TRANSDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: práticas pedagógicas dos professores do grupo de estudos em Educação Física da rede municipal de Educação de Anápolis-Go

Marcos Vinícius Guimarães de Paula 1,

João Henrique Suanno 2

1 Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias,
Bolsista Fapeg/ Capes, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO),

marcosviniciusguimaraesdepaula@outlook.com;

2 Docente do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e
Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO),

suanno@uol.com.br.

PALAVRAS-CHAVE: Transdisciplinaridade. Educação Física escolar. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa discute os princípios da teoria transdisciplinar para a educação escolar, problematizando a relevância da instituição social escola na formação humana. Além disso, reflete sobre a contribuição específica da Educação Física escolar sob esse olhar epistemológico.

Dessa maneira, acreditando que a reflexão sobre as práticas pedagógicas é de suma importância para se pensar a educação do século XXI, alguns questionamentos merecem atenção no que concerne ao contexto educacional: qual a função da escola no atual momento histórico? Que tipo de aluno a escola pretende formar para a sociedade do século XXI? E, conseqüentemente, para qual sociedade?

Compreende-se que o atual ambiente social está repleto de ações e valores que precisam ser repensados, tais como o individualismo, a competição exacerbada, a ingratidão, a violência, a crise da ética, o esvaziamento da pessoa humana, dentre outros. Assim, aspectos como a solidariedade, a cooperação, a cultura de paz, a empatia, a criatividade, a afetividade, a sensibilidade, a consciência ambiental e outros valores humanistas precisam ser reverberados. A sociedade atual clama por um olhar sensível para o ser humano. Nesse caminho, a escola como espaço de reflexão humana tem papel relevante para contribuir na formação de seres humanos sensíveis, criativos, dotados de consciência individual, social e planetária, bem como tem muito a colaborar para uma sociedade melhor para todos. Para isso, apontam-se os ensinamentos da transdisciplinaridade como um caminho para uma educação possível no século atual.

Nessa direção, no contexto específico da Educação Física na escola, cabe discutir práticas pedagógicas transdisciplinares que

contribuam para que o ser humano atinja novos níveis de realidade, de percepção e de consciência, e permitam também a valorização das relações interpessoais, do meio ambiente, da sustentabilidade, do afeto, e demais aspectos importantes para se repensar a sociedade que se almeja ajudar a formar.

Vale pontuar também a importância de se pesquisar a Educação Física escolar como componente curricular que tem muito a contribuir na formação humanística do ser. Dessa forma, destaca-se a relevância da pesquisa dessa área do conhecimento sob o olhar transdisciplinar.

Cabe destacar ainda que a ideia de pesquisar a Educação Física escolar à luz da teoria transdisciplinar surgiu da minha inquietação (primeiro autor) enquanto professor da educação básica pública, que me faz pensar que a Educação Física pode (e deve) contemplar uma formação humanizada, contribuindo para a formação de seres humanizados, reflexivos e conscientes de suas ações no mundo.

Desse modo, essa pesquisa está em fase de desenvolvimento, tendo como sujeitos pesquisados os professores do grupo de estudos em Educação Física escolar da rede municipal de educação de Anápolis-Go e apresenta como problema científico as seguintes indagações: que contribuições os princípios da transdisciplinaridade trazem à prática pedagógica em Educação Física Escolar? A prática pedagógica dos professores do grupo de estudos em Educação Física da rede municipal de educação de Anápolis-Go (GETEFE) se aproxima da proposta da transdisciplinaridade?

No que tange aos objetivos da pesquisa, pontua-se que o geral é conhecer e avaliar se a prática pedagógica dos professores do grupo de estudos em Educação Física da rede municipal de educação de Anápolis-Go se aproxima ou não dos princípios da teoria transdisciplinaridade. E os específicos são averiguar se as atitudes dos professores do GETEFE abarcam os elementos que compõe a

transdisciplinaridade e também identificar possíveis práticas pedagógicas transdisciplinares no trabalho dos professores de Educação Física do GETEFE.

Ademais, a respeito da fundamentação teórica, a pesquisa se apóia em teóricos e estudiosos como Batalloso (2010), (2014), D'Ambrosio (1997), Mariotti (2007), Maturana (1999), Moraes (2003), (2010), (2014), Morin (2000), Nicolescu (1995), (1999), Petraglia (2014), Suanno (2010), (2013), e Zwierewicz (2013).

MATERIAL E MÉTODO

A abordagem dessa pesquisa é qualitativa, que não se prende apenas à mensuração de dados, mas visa também à interpretação das ações e atitudes humanas. A pesquisa se enquadra na teoria epistemológica da complexidade e da transdisciplinaridade, sendo que

O paradigma da complexidade é uma referência para a superação da cegueira presente na educação desenvolvida durante séculos, muito mais centrada na reprodução de conteúdos que no bem-estar das pessoas, da sociedade e da natureza. É uma contribuição para o despertar de uma consciência diante dos padrões de percepção sobre a realidade (ZWIEREWICZ, 2013, p. 23).

Dessa forma, a pesquisa seguiu as seguintes etapas: levantamento bibliográfico, pesquisa de campo e análise de dados.

Foi realizada uma pesquisa de campo com os professores do grupo de estudos em Educação Física (GETEFE) da rede municipal de educação de Anápolis-GO. Atualmente, a pesquisa encontra-se na fase de análise de dados.

Quanto à técnica de coleta de dados foram realizadas observações das aulas dos professores do GETEFE, sendo o grau de participação do pesquisador definido como observador como participante de acordo com Lüdke e André (1986). Para as observações, o pesquisador usou um diário de pesquisa.

O GETEFE apresenta seis professores atualmente, com um de licença prêmio e um na função de coordenador do mesmo e também autor dessa pesquisa. Assim, a pesquisa está sendo realizada com os quatro professores do GETEFE. Foram observadas 32 aulas, sendo nove de cada professor em três dias diferentes, com exceção apenas de um dos professores, que teve suas nove aulas observadas em dois dias, em função da distância da escola onde leciona que fica no distrito de Suzânia, distante aproximadamente 30 km da cidade de Anápolis.

Além disso, foi aplicado aos professores envolvidos um questionário fechado de auto-percepção, no qual os professores se auto-avaliaram quanto a suas práticas pedagógicas.

RESULTADOS

Embora a pesquisa ainda não esteja concluída, pode-se dizer que, após as 36 aulas observadas e a análise dos questionários, os professores do GETEFE desenvolvem práticas pedagógicas que se aproximam da teoria transdisciplinar, pois apresentaram vários elementos que a abarcam. Esses elementos encontrados foram descritos nas categorias de análise da pesquisa, dentre as quais se

destacam: a contextualização, a criatividade, a ludicidade, as emoções, a cooperação, a corporeidade, a afetividade, a dialogicidade, a flexibilidade, a ecologia da ação e a diversidade.

Assim sendo, as atitudes dos professores pesquisados, os conteúdos trabalhados, a metodologias utilizadas, os objetivos propostos para as aulas e as relações dos sujeitos pesquisados estiveram em evidência na fase da pesquisa de campo e foram descritos nas categorias de análises correspondentes.

Em suma, as observações realizadas permitiram afirmar que as práticas pedagógicas dos professores do GETEFE apresentam indícios de transdisciplinaridade.

CONCLUSÃO

Até o presente momento da pesquisa pode-se concluir que os professores do grupo de estudos de Educação Física da rede municipal de educação de Anápolis-Go desenvolvem práticas pedagógicas transdisciplinares, que refletem em resultados positivos na formação de seres críticos, humanizados, protagonistas sociais, sensíveis às relações com o outro, cidadãos planetários, cuja corporeidade é valorizada e explorada.

Em suma, defende-se que a transdisciplinaridade corresponde a um novo olhar complexo para a ciência, a educação, a escola e também para a vida, que acaba por corroborar com o processo de humanescer, isto é, explorar o melhor do humano no humano (MORAES, 2014).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.

26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

BATALLOSO, Juan Miguel. Didáctica deconstructiva y complejidad: Algunos princípios. In: MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO, Juan Miguel (org.). **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: Teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2010.

_____. Educación, transdisciplinariedad y pensamiento ecosistémico: uma aproximación a la práctica. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade** São Paulo: Palas Athena, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. (orgs.). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIOTTI, Humberto. **Pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Atlas, 2007.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.

_____. Formação docente desde la mirada transdisciplinar. In: PUJOL MAURA, María Antonía e TORRE, Saturnino de la. **Creatividad y Innovación: enseñar com outra conciencia**. Madrid: Editorial Universitas S.A., 2010.

_____. Educação e sustentabilidade: um olhar complexo e transdisciplinar. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **Tempo em ciências**. França, Paris: Edições Harmattan, 1995.

_____. **Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

PETRAGLIA, Izabel. Entre o esgarçamento e a tessitura. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade. 26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

SUANNO, João Henrique Suanno. Práticas Inovadoras em Educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel e MORAES, Maria Cândida. **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

_____. **Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e Ecoformadoras**. Tese de Doutorado. Defesa em 09 de maio de 2013. Orientação da Profa. Dra. Maria Cândida Moraes. Brasília/DF: Universidade Católica de Brasília – UCB, 2013.

ZWIEREWICZ, Marlene. Do ensino linear ao ensino transdisciplinar: notas introdutórias para uma nova consciência na educação. In: ZWIEREWICZ, Marlene. **Criatividade e inovação no ensino superior**: experiências latino-americanas e européias em foco. Universidade da Paraíba, 2013.

UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE ALGUMAS ARTICULAÇÕES TEÓRICAS DOS PCN

Sunamita Pereira de Moraes (Discente, Curso de Letras, UEG-CCSEH).

Silvair Félix dos Santos (Docente, Curso de Letras, UEG-CCSEH).

RESUMO: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados nos anos 90 pela Secretaria de Educação do Ensino Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto tendo como objetivo primordial a constituição de uma proposta de reorientação curricular para secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores e de pesquisa, editoras etc. Com um enfoque mais reflexivo sobre a prática pedagógica e a formação crítica do cidadão. Atualmente, eles são vistos como a base para o trabalho em sala de aula. Assim, os PCN do 3º e 4º ciclos surgem a partir da vigente necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa, de uma parte, ser discutida e incorporada em propostas regionais (nos estados e municípios brasileiros), em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula; de outro, garantir a todo aluno do país o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção da sua cidadania. Com isso, neste trabalho, propomos uma análise crítica de como se manifesta a articulação de algumas teorias e termos nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa do 3º e 4º ciclos. Considerando que os PCN são um dos norteadores da educação em que se observa o contexto sócio ideológico em que eles são implantados. Nesse sentido, as perguntas diretrizes para esta pesquisa seriam: Que ideologia está inerente à produção discursiva dos PCN? Quais os possíveis efeitos

que esta ideologia produz? Certas teorias e categorias elencadas pelos PCN levam em consideração o contexto real de aplicação e as identidades dos sujeitos envolvidos, isto é, escola, professor e aluno? No que se refere à análise, esta será feita sob a óptica da Análise Crítica do Discurso, conduzida pelo conceito adotado por Fairclough (2001), em que o discurso é visto como uma forma de agir socialmente; ou seja, é através do discurso que as pessoas interagem umas com as outras no mundo social. Para fundamentar a compreensão do *corpus* dessa pesquisa, será considerado também as três classificações distintas para o significado, propostas por Fairclough (2001), a saber, significado acional, significado representacional e significado identificacional.

Introdução

A interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade nos diferentes campos das ciências aplicadas e na educação é um fenômeno cada vez mais frequente e desejável, dado o seu objeto de trabalho. Assim, tendo em vista a centralidade de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no âmbito educacional e a busca por entender como eles podem contribuir, positiva ou negativamente, para a formação do aluno e para a sua aprendizagem, esta análise está diretamente ligada à área de formação e futura atuação docente e, consequentemente, ao contexto escolar.

Nessa perspectiva, adotamos como teoria a Análise do Discurso Crítica, utilizando como principal pressuposto teórico a proposta elencada por Fairclough (2001), pois a mesma dita que discurso é à base da estrutura social, constituindo-se não apenas como uma prática de representar o mundo, mas de moldar e restringir suas convenções, fazendo com que o mundo e as relações sociais adquiram significados.

Como objetivo principal, a análise visa identificar as intenções ideológicas que subjazem dos PCN - Língua Portuguesa do 3º e 4º ciclos, bem como, provocar uma reflexão sobre a função dos PCN na escola e como se dá a produção de sentido de algumas teorias empregadas por tal documento. No que se refere sobre o quê, quando, como e para quê ensinar e aprender.

Desse modo, a análise dos PCN será feita com base na teoria da Análise Crítica do Discurso (ADC), visto que aprofunda na sistematização dos estudos críticos da linguagem, com abordagem teórico-metodológica para a análise crítica aplicada aos textos. Investigamos ainda, as articulações do discurso cunhado pelos PCN, tendo em vista o que se propõe nos parâmetros e as referências de ensino/aprendizagem, averiguando se são parâmetros efetivos na prática ou se são exclusivamente técnicos. Dessa forma, ao analisar a produção de sentido e o caráter ideológico de algumas expectativas previstas nos PCN, que preconizam direcionamentos para melhorar e qualificar a educação e para uma discussão das possibilidades de resposta, a partir da perspectiva da ADC, cuja base teórica é a natureza dialética social do discurso, isto é, considera-se que de um lado o discurso constitui a realidade social e, de outro, ele é constituído por ela.

Este trabalho efetiva-se a partir de um estudo exploratório, em um *corpus* que inclui os dois principais textos produzidos pelo Ministério da Educação: a Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa / 3º e 4º ciclos e os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa / 3º e 4º ciclos. Tais textos foram obtidos por meio do *site* oficial do MEC.

A análise é realizada com base no viés teórico da Análise Crítica do Discurso estabelecido por Norman Fairclough e, também, valendo-se da referência de autores e críticos conceituados na área da ADC.

Nessa perspectiva, primeiramente, realizaremos a fase de exploração textual nos referidos textos produzidos pelo MEC/SEF, identificando quais são os elementos de esclarecimento de tais textos. Assim, de acordo com as indicações de Fairclough (2001) serão apontados no *corpus*: a posição dos sujeitos envolvidos, professores e alunos, se há alguma relação ideológica entre discurso e sujeitos.

Também serão observadas em nossas análises, aspectos, envolvendo as três dimensões da prática discursiva: produção do texto – interdiscursividade e intertextualidade manifesta; distribuição do texto – cadeias intertextuais; consumo do texto – coerência. A essas três dimensões, Fairclough (2001) acrescentou as “condições da prática discursiva” com a finalidade de apresentar aspectos sociais e institucionais que envolvem produção e consumo de textos.

Na última etapa da análise, a fase comparativa e interpretativa, buscaremos tecer relações críticas entre as ideias contidas nos documentos, explícitas, implícitas e/ou ambíguas, representado por alguns termos e proposições elencadas pelos PCN, com o contexto real e prático.

ADC e PCN: questões teóricas

No que se refere às proposições dos PCN para o 3º e 4º ciclo de Língua Portuguesa, estas são elencados por meio de dois documentos, isto é, o introdutório e o oficial.

O documento introdutório surge a partir necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental, que por meio de projetos que envolva escola, professor e aluno, garantindo a todo aluno do país o direito de ter

acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção da sua cidadania.

Já o documento oficial, de maneira geral, busca redefinir o papel da escola na sociedade brasileira e os objetivos a serem perseguidos no ensino fundamental.

Quanto a perspectiva de nossa análise que é ADC, cujo principal expoente é Normam Fairclough (2001), cabe ressaltar que é uma maneira de análise do discurso e do texto, que identifica o papel da linguagem na estruturação das relações de poder na sociedade. Assim, ADC intenta estudar a linguagem como prática social e, para tal, considera o papel crucial do contexto (mecanismo importante para interpretação da força de um enunciado). Nesse sentido, a linguagem é vista como um meio de dominação e de força social, exercendo-a para legitimação das relações de poder estabelecidas institucionalmente.

Com base em Fairclough (2001), a prática discursiva - produção, distribuição e consumo - está baseada na tradição interpretativa ou microssociológica de levar em conta a prática social como algo que as pessoas, ativamente, produzem e apreendem com embasamento em procedimentos compartilhados consensualmente. Trata-se, portanto, de uma análise chamada de “interpretativa”, pois é uma dimensão que trabalha com a natureza da produção e interpretação textual.

Considerando que os sujeitos são foco central de nossa pesquisa, vale ressaltar que para Fairclough (2001) os sujeitos podem contrastar e, gradativamente, reestruturar a dominação e as formações mediante a prática, ou seja, os sujeitos sociais são construídos pelas práticas discursivas, mas também podem reconstruir e reestruturar essas práticas.

Nesse sentido, esse teórico (2001) apresenta os efeitos construtivos do discurso, segundo ele o discurso contribui para construção de 'identidades sociais' e 'posições de sujeito' para os 'sujeitos' sociais e os tipos de 'eu'; para a construção de relações sociais entre as pessoas; e para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças. Tais efeitos construtivos correspondem a três funções da linguagem e a dimensões de sentidos que o autor denomina de linguagem 'identitária', 'relacional' e 'ideacional'.

Não obstante, para obter uma maior compreensão do sujeito-aluno e sujeito-professor, idealizado nos e pelos PCN, faz - se necessário lançar um olhar para tais sujeitos, produtores do discurso, em seu contexto real; em seu momento histórico-social. Pois, o indivíduo torna-se sujeito, quando transpassado pela ideologia, transbordando sua subjetividade.

Nesse aspecto, toma-se por ideologia como aquela que gera ideias e conceitos de configuração do discurso. A ideologia traduz a interpretação que se atribui às coisas do mundo. Assim como o inconsciente, a ideologia, do mesmo modo que o inconsciente configura sua materialização no discurso, conforme aponta Zizek (1999).

Considerações

A análise em torno dos conceitos centrais para o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa tal como abordados pelos PCN objetiva apreender como se dá a sua implantação no âmbito escolar e a articulação entre teoria e prática, no documento analisado.

As análises apontam para algumas incoerências apresentadas nos PCN, em função das proposições elencadas para o ensino/aprendizagem, e o problema que isso provoca na

operacionalização desse documento de ensino, incluída aqui a leitura do professor.

Diante de algumas reflexões preliminares, as propostas dos PCN de LP para o Ensino Fundamental priorizam e levam em consideração que a realidade do ensino em nosso país não é o reflexo de tais propostas. Constatamos que as dificuldades encontradas por parte dos professores na inserção delas no cotidiano escolar pode refletir na própria incompreensão dos conceitos estabelecidos no próprio documento.

Cabe ainda ressaltar a análise do discurso dos PCN com base na teoria de Fairclough (2001) nos auxiliará a apontar como o discurso contido no documento reproduz práticas ideológicas e os efeitos da mesma em relação aos sujeitos envolvidos, averiguando se tais reformas educacionais são efetivas ou criadas para fazer de conta que há uma proposta governamental.

Contudo, por meio de análises percebe-se que os PCN visam um conjunto de procedimentos complexos e idealizados que intentam controlar o processo de ensino/aprendizagem em suas etapas, envolvendo o desempenho de seus participantes, de sua avaliação e a retomada de possível refacção, e ainda, como estes são confrontados e discutidos com o sujeito real.

Assim, conclui-se que há disponibilidade de recursos alternativos para uma orientação tão complexa quanto a que os PCN oferecem.

Referências

BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013 [2006].

ZIZEK, S. O espectro da ideologia. In: **Um mapa da ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

**UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS/INGLÊS: RELEMBRANDO AS LUTAS DE MARTIN
LUTHER KING JR. PELOS DIREITOS CIVIS E PROBLEMATIZANDO
RELAÇÕES DE PRECONCEITO EM SALA DE AULA**

Ricardo Regis de Almeida

ricardo_re12@hotmail.com

PG - MIELT, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO)

Docente: Dr^a. Barbra Sabota, Universidade Estadual de Goiás,
Anápolis (GO)

PALAVRAS - CHAVE: Ensino crítico de línguas. Inglês. Martin Luther King Jr.

INTRODUÇÃO

Essa proposta de investigação surgiu a partir de leituras prévias sobre o ensino crítico de línguas (URZÊDA FREITAS e PESSOA, 2011; FIGUEIREDO, 2014) e de atividades realizadas com uma turma multisseriada de uma escola particular situada na cidade de Goiânia – GO, no primeiro semestre de 2015. As atividades ocorreram no período de 3(três) encontros em que o nosso objetivo maior foi o de problematizar relações de preconceito que ocorrem no interior da sala de aula e propor ações de reflexão e mudança. Para

alcançarmos o nosso objetivo maior, duas aulas foram planejadas e executadas para que @s alun@s conhecessem e compreendessem a importância de Martin Luther King Jr. (doravante MLK) no contexto sociocultural norte-americano. Essas ações foram realizadas como pano de fundo para abordarmos as práticas de preconceito relatadas por alun@s e coordenadora da escola antes da realização das atividades. As aulas foram ministradas em Português e Inglês, pois se tratava de alunos com faixa etária entre 12 e 15 anos de idade e com pouca fluência na língua-alvo/Inglês.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Urzêda Freitas e Pessoa (2011) afirmam que o ensino crítico de línguas não se trata de uma abordagem, mas sim de um estilo de vida, ou seja, se quisermos transformar o contexto em que estamos inseridos por meio da língua, é preciso problematizar e desvelar práticas de poder desiguais presentes em nossa sociedade, comunidade, assim como na própria sala de aula e não como uma fórmula capaz de resolver problemas sociais e individuais. Para Freire (2006 *apud* URZÊDA FREITAS, 2012, p. 81) “o(a) professor(a) deve considerar seus(suas) alunos(as) como seres que se movem *no* e *com* o mundo, participando diretamente das relações de poder que o sustentam”. Isso implica ações políticas dos/as professor@s para que essas relações de poder sejam desveladas e novas formas de politização sejam problematizadas e postas em prática por todos os envolvidos no processo educativo.

No que concerne à sala de aula, é importante que professor@s, alun@s e a instituição como um todo compreendam que esta se trata de um espaço multicultural, repleta de diversidades e que os seres ali presentes são compostos de raças, crenças, costumes e contextos social, político e econômico diversos (URZÊDA FEITAS, 2012). Sendo assim, faz-se relevante o papel do professor como

mediador e problematizador de relações conflituosas presentes no interior da escola, ou seja, o seu papel deixa de ser o de transmissor de conhecimentos para se tornar um ser político e preocupado com as práticas sociais, como afirma Cox e Assis Peterson (2001, p. 15) “o domínio da língua ensinada na escola justifica-se, pois, não mais pela sua importância cognitiva ou cultural, mas pela sua importância política. É a astúcia dos dominados em ação”.

Para que a implementação do ensino crítico de línguas seja realizada, Pennycook (1999 apud URZÊDA FREITAS; PESSOA, 2014, p. 372) afirma que existem duas formas:

[a] primeira se realiza através da *inserção* de diferentes representações identitárias nas atividades propostas em sala de aula, tais como a figura de mães e pais solteiros, de mães e pais homossexuais, de mulheres e homens negros e indígenas etc. Já a segunda forma se realiza por meio da *problematização* de temas sociais em sala de aula, tais como *pobreza, raça e racismo, desigualdades de gênero, homofobia* etc.

No que tange ao letramento, Figueiredo (2014, p. 145) nos traz uma reflexão pertinente ao afirmar que este se trata da “capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vincular essas informações à sua realidade histórica, social e política”. Em outras palavras, @ alun@ deve ser capaz de extrapolar a tecnologia da escrita e da leitura e relacioná-las às suas práticas, leituras anteriores e experiências pessoais, tornando o conteúdo exposto pel@ aut@r mais significativo e relevante para @ individu@. Nos dias atuais, o letramento tem sido entendido como prática social, um arsenal complexo de habilidades de leitura e escrita, da mesma forma que contempla habilidades tecnológicas responsáveis por

outros tipos de letramento como o digital/multimodal (FIGUEIREDO, 2014).

MATERIAL E MÉTODO

A pesquisa se configura como um relato de experiência de atividades realizadas em uma escola particular situada na cidade de Goiânia – GO. As ações ocorreram em uma turma multisseriada (5 alunos de 4 séries diferentes do ensino fundamental II) com duração de 3 encontros. Nos dois primeiros encontros, utilizamos textos e vídeos para a contextualização da história de MLK e realizamos uma roda de conversa; no último encontro, problematizamos práticas de preconceito frequentes dentro da sala de aula e @s alun@s redigiram um texto propondo ações de reflexão e mudança. A leitura dos textos foi realizada na língua-alvo, porém @s alun@s não possuíam fluência para conduzir as discussões em Inglês. Apesar das discussões terem sido na língua materna, o professor buscava se comunicar ao máximo em Inglês e, em vários momentos dos encontros, requeria respostas do alunado na língua-alvo para reforçar o exercício de prática oral e compreensão auditiva.

No final do último encontro, @s alun@s ficaram responsáveis por trabalhar colaborativamente e pensar em modos de redução de práticas preconceituosas recorrentes em sala de aula. Para isso, @s cinco aprendentes redigiram um texto em Português relatando suas propostas, apresentaram e o entregaram para o professor.

RESULTADOS

Os encontros foram marcados por muita discussão e desvelamento de práticas preconceituosas recorrentes no interior da sala de aula. Professor e aprendentes tornaram-se mais íntimos durante o processo de aprendizagem dos conteúdos, pois houve uma

correlação entre a vida de MLK e as práticas de preconceito sofridas, praticadas ou assistidas pelo professor e alun@s.

O primeiro encontro realizado no dia 01/06/15 contou com a leitura de um texto biográfico em língua inglesa, que relatava a vida e lutas de MLK nos Estados Unidos a favor dos direitos civis. Tod@s @s alun@s realizaram a leitura de fragmentos do texto em voz alta e o professor ficou responsável por auxiliá-los nas dúvidas de pronúncia ou compreensão de termos e palavras. Ao término da leitura, assistimos a um documentário em Inglês com legenda em Português sobre MLK para que os alunos compreendessem e vissem imagens da luta dos negros a favor de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao final da aula, @s discentes comentaram sobre o choque de realidade que lhes foi causado e a importância de combater o mal com o bem, baseando na história de MLK que seguia a filosofia de Mahatma Gandhi e acreditava que jamais venceria a guerra com armas e destruição. As relações de preconceito abordadas no documentário causaram espanto e indignação em alguns/algumas d@s alun@s, que afirmaram sermos todos seres humanos e que a cor da pele jamais definiria o caráter de ninguém.

No segundo encontro, realizado no dia 12/06/15, fizemos uma roda de discussão e relatamos práticas de preconceito já sofridas, causadas ou assistidas por nós (alun@s e professor). Foi o encontro mais polêmico, pois uma das alunas chorou ao escutar os relatos dos colegas e se colocar no lugar das pessoas que sofreram algum tipo de preconceito. Os/as discentes pareceram interessados nos assuntos discutidos e relembramos palavras em Inglês relacionadas ao preconceito. O professor fez as perguntas da discussão na língua-alvo e, apesar d@s alun@s não conseguirem se comunicar completamente no idioma em questão, algumas perguntas foram

surgindo acerca de como se expressar e reagir diante de situações preconceituosas em Inglês.

No último encontro, dia 15/06/15, @s alun@s ficaram responsáveis por refletir e redigir um texto em Português problematizando os tipos de preconceito já sofridos, praticados e assistidos em sala da aula para que, em conjunto, pudessem subverter essas práticas e, assim, criar um ambiente mais solidário e colaborativo. Um aluno em específico não se dispôs a fazer a atividade e afirmou que toda aquela história era bobeira, porém @s outr@s alun@s responderam de prontidão que era necessário refletir sobre o tema, pois estavam tentando melhorar o espaço e as relações entre el@s mesm@s. Ao final da aula, os/as discentes apresentaram o texto e o entregou para o professor.

CONCLUSÃO

Como pudemos observar, os dados da pesquisa revelam que encontramos formas de abordar o Inglês numa perspectiva crítica e colaborativa e com alun@s de séries iniciais. Partindo das propostas de Pennycook para a implementação do ensino crítico de línguas, é possível afirmar que utilizamos a segunda proposta ao problematizarmos temas relevantes em sala de aula.

A prática do letramento foi relevante para que @s alun@s pudessem religar os saberes presentes no texto e no vídeo às suas práticas, tornando a leitura mais significativa. As linguagens presentes nos dois tipos de material utilizados durante as aulas (texto escrito e documentário) proporcionaram aos discentes uma experiência com o letramento multimodal, pois passaram a entender como os vários tipos de linguagem (som, imagens, palavras etc) se articulam no processo de compreensão do todo.

Por fim, alun@s e professor produziram um ambiente de problematização e se tornaram ativos no processo de reflexão acerca das práticas de preconceito que os/nos rodeiam em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2012.

FIGUEIREDO, D. C.. Leitura e escrita na era digital: considerações críticas para professor@s de língua. In: Elaine Mateus; Nilcéia Bueno de Oliveira. (Org.). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas*. 1ed. Campinas SP: Pontes, 2014, v. 1, p. 145-166.

URZÊDA-FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R.. Discursos de identidades, ensino crítico de línguas e mudança social: análise de uma experiência localizada. In: Elaine Mateus; Nilcéia Bueno de Oliveira. (Org.). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas*. 1ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 365-395.

URZÊDA-FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R.. Ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês e formação crítica de professores/as: a pedagogia como transgressão. In: *63ª Reunião Anual da SBPC - Cerrado: Água, Alimento e Energia*, 2011, Goiânia-GO.

Anais/Resumos da 62ª Reunião Anual da SBPC. Goiânia-GO: Editora da UFG, 2011. p. 1-6.

URZÊDA-FREITAS, M. T.. *Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês*. Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), v. 51, p. 77-97, 2012.

UMA EXPERIÊNCIA DE AÇÃO SUSTENTÁVEL CONTRA O DESPERDÍCIO E A PRODUÇÃO DE LIXO ORGÂNICO: COZINHA SUSTENTÁVEL

BOAVENTURA, Kárita de Jesus (PPEC-UEG);
karitaboaventura@hotmail.com

MEDEIROS, Wilton de Araújo (PPEC-UEG); wilton_68@hotmail.com

FERREIRA, Juliana Simião (PPEC-UEG); julianalimno@gmail.com

RESUMO: Esse texto resulta de pesquisa bibliográfica e de um estudo de caso feito a partir de um projeto desenvolvido com discentes da rede pública de ensino do Estado de Goiás. O mesmo teve como público-alvo alunos de todo o turno matutino de uma escola-campo, sendo que foi escolhido como grupo-controle duas turmas da 2ª série do Ensino Médio, a fim de comparação e análise de dados e resultados. A motivação para o desenvolvimento da pesquisa foi propiciar meios de diminuir o desperdício e a produção de lixo orgânico, além de aproveitar melhor os alimentos com atitudes possíveis de serem realizadas pelos alunos em suas casas. O objetivo proposto é compreender a importância da sustentabilidade, bem como a sua viabilidade, através de práticas simples que podem ser disseminadas pela educação ambiental. O texto está estruturado de forma a apresentar um diálogo entre autores e documentos que são pertinentes ao tema, descrevendo a idealização e realização do projeto e, por fim, analisando e discutindo o trabalho que foi avaliado através de questionário quantitativo e qualitativo. Concluimos que é de extrema importância aliar a teoria à prática para que o processo de ensino-aprendizagem tenha êxito, que é necessária a realização de aulas

com metodologias diferenciadas para que seja despertada a atenção e o interesse do discente, que a educação ambiental é essencial para ensinar e incentivar práticas que possam amenizar os problemas ambientais que estamos vivenciando e, que a escola e o professor são peças fundamentais no processo de construção da consciência ambiental.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Ambiental. Cozinha Sustentável. Fome. Desperdício

INTRODUÇÃO

Atualmente a questão ambiental se tornou tema de muitos debates, em ambientes muito pouco prováveis há algum tempo e, entre pessoas, a priori, leigas no assunto. Hoje se fala de preservação ambiental na mídia, nas escolas, em temas de provas de concursos, isso ocorrendo cotidianamente e de uma forma bem ampla. Nesses debates, ou simples conversas, se discute o clima, a falta de água, os problemas dos apagões de energia elétrica, a poluição das praias, a poluição do ar e da água, a extinção de algum animal, quanto tempo ainda temos de vida nesse planeta que parece não nos suportar mais. E aí, quando pensadas possíveis soluções, as respostas são seguras e muito “evidentes”: O homem tem que ter mais consciência, tem que parar de poluir, tem que preservar mais!

Interessante observar que formas de tornar as soluções apontadas acima reais, também são mencionadas, tais como: reciclagem; deixar o carro em casa; evitar o desperdício de materiais e resíduos sólidos; poluir menos. Mas, apesar de tudo parecer óbvio, permanecemos à beira de um colapso ambiental. Isso porque na

hora de separar o lixo para a reciclagem, de andar a pé, de consumir menos e com mais consciência, poucas pessoas o fazem.

O planeta ainda padece com os danos ambientais que nós mesmos causamos e, as consequências têm sido as mais terríveis e diversas possíveis: aquecimento global, seca, distúrbios climáticos, inundações, infertilidade da terra, desequilíbrio de ecossistemas, doenças, fome, entre inúmeros outros. Diante de tudo isso, estudiosos tem divulgado a ideia de sustentabilidade ou, desenvolvimento sustentável de forma que haja “uma internalização das condições ecológicas de suporte do processo econômico. Nesse sentido, sustentabilidade constitui uma condição da sustentabilidade do processo econômico” (LEFF, 2008, p. 19-20). Sendo assim, a sustentabilidade ou, o desenvolvimento sustentável parte do princípio de que o homem é capaz de continuar seu processo de desenvolvimento com consciência ambiental, que é possível desenvolver sem destruir, desenvolver e preservar.

Pires (2003) define o desenvolvimento sustentável como “aquele desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer as possibilidades de as gerações futuras atenderem as suas próprias” (p. 378). Pontua ainda que essa definição teve origem em 1980 em um documento feito pela União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN) e que, em 1986, na Conferência de Ottawa se estabeleceu que:

O desenvolvimento sustentável busca responder a cinco quesitos: (a) integração da conservação e do desenvolvimento; (b) satisfação das necessidades básicas humanas; (c) alcance da equidade e da justiça social; (d) provisão da autodeterminação social e da diversidade cultural; e (e) manutenção da integração ecológica. (p. 378)

A partir dessas cinco respostas sobre como desenvolver sustentavelmente, iniciou-se a popularização a fim da efetivação da prática do conceito de sustentabilidade e seus objetivos. Quanto às empresas e indústrias, surgiram leis a regulamentar o que se pode explorar do meio ambiente, e formas de se punir o desrespeito. É claro, é sabido que há uma parcela considerável dessas empresas, indústrias e, até países, que não obedecem às leis ambientais e, também não se sensibilizam com os distúrbios que o planeta vem enfrentando nem com as penas previstas em lei, mas não vamos entrar aqui nesse mérito.

Pensando que cabe a todos e, principalmente, ao poder público vistoriar e punir o desrespeito a esse “desenvolvimento sustentável” regido e regulamentado pelas leis ambientais, o problema se volta as massas, como atentar ao cidadão “comum” não só para os distúrbios ambientais que estamos vivenciando, mas também as formas de se amenizar a situação com práticas, por isso, vamos falar em educação ambiental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – 1999) regem que o mundo atual exige a interpretação das informações, competências e habilidades no uso dessas interpretações para, então, resolver ou minimizar os problemas vigentes. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 1996) colocam como objetivo da educação, enquanto um todo, formar um cidadão crítico conhecedor de seus direitos e deveres. Com isso, através da educação construir uma consciência ambiental teórica e prática que possa realmente fazer a diferença.

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo,

essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9795/1999, Art. 1º)

Como se vê na política ambiental proposta evidencia-se uma construção de valores voltados para a conservação do meio ambiente, que possivelmente irão interferir diretamente na longevidade da vida na Terra. E, não nos parece estar se referindo a práticas dispendiosas, muito menos a grandes mudanças que caracterizem uma ruptura brusca na rotina da vida das pessoas, mas sim de pequenas atitudes, “práticas sociais” que somadas poderão causar uma real transformação na atual situação do planeta. (BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Art. 2º, 2012)

A prática aqui se torna uma ação social conjunta sobre um bem a todos que tem objetivos comuns: sobreviver e viver melhor. Segundo Sorrentino *et al*, “A educação ambiental, em específico, ao educar para a cidadania, pode construir a possibilidade da ação política, no sentido de contribuir para formar uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita” (2005, p. 287). Por isso a necessária imbricação com políticas públicas que visem a conservação do meio ambiente, e, também, a escolha de representantes políticos que tenham as preocupações ambientais em pauta. Além disso, num sentido político mais amplo, o senso crítico de fiscalizar e cobrar que as leis em vigência sejam cumpridas.

Portanto, os problemas ambientais já fazem parte do cotidiano das pessoas. Porém, dentre todas as consequências já citadas, há uma que afeta milhares de pessoas todos os dias: a fome. Aqui temos uma multiplicidade de fatores que vão ter a fome enquanto

consequência, mas para essa discussão ressaltaremos apenas duas: os problemas na produção dos alimentos e, o desperdício.

Quanto à questão dos problemas na produção de alimentos, pensando sob uma ótica ambientalista, e também política e econômica, os porquês são muitos e variam de acordo com a região estudada: falta de terras férteis, falta de água, falta de mão de obra, pragas, falta de instrumentos agrícolas, falta de investimento, falta de políticas públicas. Esses e muitos outros fatores causam o aumento dos preços dos alimentos, o que corrobora com a disseminação da fome que, nos últimos anos, tem se agravado, pois, a pobreza de modo geral tem aumentado, chegando ao absurdo de, em determinados locais se ter comida, mas não se ter dinheiro para comprá-la e, como consequência, pessoas estão morrendo. (SUNDARAM, 2012).

A questão da pobreza e, conseqüente, fome, tem sido o pesadelo e a realidade de muitas pessoas em todo o mundo. Nesse contexto, milhares de pessoas morrem de fome todos os anos e, ainda, muitas padecem de subnutrição e doenças associadas a essa. Por consequência, a tragédia do desconhecimento é que em determinadas regiões há comida –talvez não em abundância, mas há – só que a ignorância, enquanto falta de conhecimento, acaba por matar essas pessoas de fome em meio ao desperdício.

O mais impressionante é que esse desperdício acontece em todas as etapas que envolvem esse alimento, desde a produção até chegar à mesa do consumidor e, o mesmo independe do status econômico e social da população. Falando de Brasil, a própria ONU já apontou o país como um dos maiores produtores de alimentos e um dos que mais desperdiça no mundo. (AKATU, 2004). Assim sendo, importa arrazoar sobre o que acontece em um país que em determinadas regiões as pessoas vivem na miséria, sem ter o mínimo para uma vida digna, e, como consequência, acabam migrando para os

grandes centros urbanos na esperança de uma vida melhor, lá não conseguindo se colocar no mercado de trabalho, muitas vezes acabam sendo marginalizadas e privadas dos recursos mais primários para a sobrevivência.

Esta tragédia do desconhecimento também está correlacionada com os desperdícios acima mencionados, que, além da fome, traz outro problema que é a destinação de lixo orgânico e, por consequência, a má destinação do mesmo. Segundo Calderoni (2012), lixo orgânico é todo material de gênese biológica, como restos de alimentos e bebidas, plantas, animais mortos e papel. É importante salientar que muito desse lixo orgânico, como restos de alimentos e bebidas, só é lixo por que não sabemos ou não queremos aproveitá-los melhor em nossas casas. A partir disso, se percebe que a sua produção é em grande quantidade e, em sua maioria, ocorre dentro de cada residência de todas as famílias em todo o mundo.

Falando mais uma vez acerca dessa questão no Brasil, o país também é destaque na sua produção (AKATU, 2004), e na má destinação, cujo volume enorme de lixo orgânico boa parte vai parar em lixões que poluem o solo e, conseqüentemente, acabam poluindo o lençol freático, por causa do chorume. Há também uma parte que vai para a incineração que polui o ar e, uma mínima parcela passa por um processo de compostagem, onde há a reciclagem desse lixo a fim de fertilizar o solo.

No presente trabalho, tendo em vista tudo o que foi mencionado, enfatizamos a questão da fome e do desperdício, salientando o que de real e prático é possível ao cidadão “comum” fazer para amenizar o problema. Propomos então o projeto “Cozinha Sustentável” que, através da educação ambiental, pode chegar até as pessoas evidenciando ações individuais simples, realizadas no cotidiano, que, somadas, podem contribuir não só com a

preservação do meio ambiente, mas também, com a manutenção da vida.

Esse trabalho, portanto, procura analisar a sustentabilidade como uma forma do homem continuar se desenvolvendo, porém, em equilíbrio com o meio ambiente, enfatizando que essa consciência pode e deve começar na vida privada, dentro de casa, com a ação e necessidade mais primária do ser humano, o ato de se alimentar.

MATERIAIS E MÉTODOS

O trabalho foi realizado em uma escola-campo da rede pública de ensino do Estado de Goiás, o público-alvo foi todo o turno matutino que conta hoje com um total de 250 estudantes matriculados. O grupo-controle foram duas 2ª séries do Ensino Médio, essas turmas foram escolhidas por comporem um número maior de estudantes e, por apresentarem, teoricamente, o mesmo nível de aprendizado escolar. Esse é um colégio de periferia, sua estrutura física é precária, não possui quadra poliesportiva ou qualquer outro espaço para recreação ou prática de esportes. O colégio atende toda a 2ª fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio nos três turnos e, sua clientela é extremamente carente, boa parte das crianças e adolescentes que lá estudam tem que trabalhar para ajudar na renda familiar.

Esse projeto contou com pesquisa bibliográfica e participativa, de caráter quantitativo e qualitativo, evidenciando esse último, pois o mesmo propõe um contato direto e longo do pesquisador com o seu objeto de estudo, pensando que esse objeto é influenciado pelo seu contexto sendo que, para entendê-lo é necessário observar e analisar o meio em que o mesmo está inserido e valorizar o processo em detrimento do fim evidenciando a visão do sujeito

participante. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). E, como forma de coletar os dados foi utilizado o questionário, sendo esse composto por questões semiestruturadas e abertas, o mesmo foi utilizado pois, segundo Chaer *et al* (2011) servirá para coletar informações sobre o que se tem como realidade no momento estudado. Os questionários, para esse último autor, tanto nos darão uma visão do objeto de estudo quanto do meio que o cerca. Levando em consideração tudo o que foi mencionado, nesse trabalho foram realizadas as seguintes etapas:

1. Aplicação de um 1º questionário de múltipla-escolha com os temas sustentabilidade, desperdício, fome e lixo orgânico para as turmas do turno matutino da escola-campo a fim de mensurar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre esses temas;
2. Escolha de duas turmas da mesma série como grupo-controle que, após o primeiro questionário, receberam aulas explicativas sobre os temas citados e assistiram ao documentário “A ilha das flores”. Através das aulas pretendeu-se: identificar e compreender o conceito e a prática de sustentabilidade; entender o que é o desperdício e como ele pode ser evitado; identificar e compreender os principais fatores que propiciam a fome no mundo; identificar o que é lixo orgânico e qual o melhor fim para o mesmo; mensurar formas de como aproveitar melhor os alimentos e, de se diminuir a produção do lixo orgânico;
3. Organização de um workshop, no qual o grupo-controle escolheu e reproduziu receitas sustentáveis trazendo “pratos” para degustação com distribuição dessas receitas para os outros estudantes, além de explicarem, com o auxílio de cartazes, conceitos que foram trabalhados nas aulas ministradas;
4. Aplicação de um 2º questionário para todo o turno contendo questões de múltipla-escolha, mais uma questão

dissertativa para em sua resposta expressar opiniões sobre o trabalho realizado e a relevância do mesmo, visando identificar os avanços, ou não, da compreensão dos conceitos e importância do assunto com a intervenção de aulas explicativas (grupo-controle) e, só com uma demonstração prática (através do workshop).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No primeiro momento, quando foi aplicado o 1º questionário a todo o turno matutino, os alunos mostraram curiosidade quanto ao projeto. Foram apresentadas questões a fim de mensurar o conhecimento dos estudantes a respeito dos conceitos de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável; o interesse e a importância que eles dão, ou não, a preservação do meio ambiente; o que eles sabem sobre lixo orgânico e a destinação que o mesmo deve ter; o conceito de desperdício e as formas de se evitá-lo; e, qual o papel que a escola tem desempenhado na educação ambiental.

Do total de 250 estudantes matriculados nesse turno, 230 responderam a esse 1º questionário e, a partir de suas respostas pudemos perceber que pouco mais de 50% não sabiam o significado do termo “sustentabilidade”; que há preocupação, por parte da maioria, com a preservação do planeta; que eles entendem que não é preciso que o homem pare de se desenvolver para preservar o meio ambiente; que a grande maioria não tem nenhuma atitude em favor da preservação do planeta; que sabem o conceito de lixo orgânico e também, formas de se evitar o desperdício de comida, mas não as praticam; e, não veem a escola como uma incentivadora sobre a preservação ambiental.

Na segunda parte desse 1º questionário em que foram dadas mais de duas possibilidades de respostas, foi observado: que eles veem o mau aproveitamento das riquezas naturais como grande causador da fome no país, sendo o desemprego a segunda causa apontada, e, a falta de alimentos a terceira; eles identificaram como melhor fim para o lixo produzido em suas casas a reciclagem, apesar de terem dito que não separam o lixo para isso, apontando a incineração em segundo lugar e os lixões em terceiro.

Foi observado a partir desse 1º questionário que os estudantes têm uma noção dos conceitos de sustentabilidade, desenvolvimento sustentável e lixo orgânico e, sabem da importância de se preservar o planeta. Mas, apesar de terem essa consciência não sabem ao certo o que poderiam fazer na prática, dentro de suas casas, para ajudar na preservação ambiental, muitos acreditam que isso é, única e exclusivamente, função do poder público. E, não têm a escola como incentivadora, nem orientadora de uma possível mudança de postura e comportamento, alegam que a educação ambiental é um tema pouco abordado na instituição.

Foi pedido ao grupo-controle, além da pesquisa das receitas sustentáveis, que durante o workshop fosse explicado algum tema estudado durante as aulas e que falassem da receita desenvolvida, dando uma amostra aos visitantes para degustação e uma cópia da mesma. Durante o Workshop, tudo transcorreu muito bem. Os estudantes quiseram experimentar todas as receitas, alguns se mostraram um pouco receosos quando viam os ingredientes, mas acabavam cedendo quando percebiam que outros estavam experimentando.

Na semana seguinte ao workshop, foi aplicado o 2º questionário a fim de avaliar o trabalho realizado e, do total de 250 estudantes matriculados no turno matutino, 219 o responderam. Nas respostas,

de uma forma geral, ficou explícito os seguintes percentuais: mais de 70% consideraram que o projeto contribuiu de alguma forma com o seu aprendizado; mais de 60% consideraram que o mesmo os ajudou a compreender o que é sustentabilidade e cozinha sustentável; e, 80% acreditam que poderão reproduzir as receitas em suas casas enfatizando lhes serem úteis as informações obtidas.

Interessante notar que a demonstração das receitas sustentáveis, como forma de diminuir o desperdício, diminuir a produção de lixo orgânico e aproveitar melhor os alimentos, provocou a visualização, não só da importância do tema, mas também de como é possível trazer a teoria à prática e, em consequência, ver o sentido e a utilidade do que foi aprendido. Outro fator de relevância é a diferença das respostas para esse mesmo questionário entre o grupo-controle, que teve aulas teóricas sobre o assunto, além de todo um preparo para a realização do workshop, tendo esse último como forma de levar a teoria à prática, para as respostas dos outros que apenas tiveram acesso aos questionários e visitaram os estandes. Comparando as respostas do grupo-controle com as respostas do restante da escola fica evidente o quanto as aulas teóricas e o acompanhamento do professor mediando o processo de construção do conhecimento é importante. Todos os conceitos sobre sustentabilidade e a própria ideia de “cozinha sustentável” foram melhor compreendidas pelo grupo-controle.

O trabalho em grupo realizado pelos estudantes também merece destaque, pois durante a organização do workshop foi observado como o que estava sendo discutido poderia ser realizado em suas casas, com inserção significativa sobre seu cotidiano, e isso foi muito comentado entre si e assimilado por todos. Como se tivessem desenvolvido uma “língua própria” com a qual se comunicam melhor, e isso fica claro se pensarmos que eles vêm de uma realidade socioeconômica muito similar.

Na segunda parte desse 2º questionário foi pedido para darem uma nota ao trabalho realizado e, o resultado, no geral, foi o seguinte: 10,4% dos estudantes deram notas entre 1 e 5; 13,8% deram notas entre 6 e 7; 16% deram nota 8; 17,3% deram nota 9; e, 42,5 % deram nota 10. E, quando pedido para eles justificarem de forma dissertativa as suas notas, opinando sobre o trabalho realizado e contribuindo com sugestões e críticas, os mesmos disseram que, de forma geral, o trabalho foi muito bom: gostaram da variedade das receitas e de poderem degustá-las; acharam o trabalho como um todo “criativo e interessante”, salientaram que essas aulas “diferentes” possibilitam sair da rotina; muitos disseram que vão reproduzir as receitas em casa (alguns comentaram que levaram as receitas para as suas mães); falaram que aprenderam a diminuir o desperdício de comida em suas casas e, com isso vão poder economizar; elogiaram a organização do trabalho e o fato de muitos participantes, que estavam distribuindo as amostras para degustação, estarem usando tocas e luvas, salientando a questão da limpeza ao lidar com comida; enfatizaram que esse assunto, como um todo, é pouco abordado na escola e, reclamaram que o trabalho foi rápido pedindo mais aulas diferenciadas. Quanto as críticas: comentaram que muitos colegas ao explicar algum assunto estavam tímidos, talvez por isso, enfatizaram a falta de clareza e objetividade na explicação de alguns grupos e, não gostaram do sabor de algumas receitas.

É claro que o trabalho como um todo foi melhor avaliado pelo grupo-controle, do que pelo restante dos alunos. Mas, o saldo final foi positivo, pois mesmo não achando saborosas algumas receitas, houve o consenso de que o tema é importante e tem que haver mais diálogo sobre o mesmo a fim de que sejam apontadas mais soluções práticas que eles possam aplicar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho evidenciou que as explicações teóricas da sala de aula são melhor aprendidas quando debatidas entre os estudantes e colocadas em prática. É na prática que os estudantes conseguem visualizar como eles poderão utilizar as informações adquiridas teoricamente na escola. E, através dos questionários verificou-se que apesar da problemática ambiental já ter se tornado tema corriqueiro entre a maioria das pessoas, pouco se sabe de fato a respeito das causas, consequências e possíveis soluções para esses problemas. A consciência ambiental que deveria ser construída através da educação tem sido falha e omissa.

Também se observou que os estudantes têm a necessidade de que sejam realizadas aulas que os tire da rotina, e que é dado ao professor, pelo próprio aluno, um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, mesmo o professor estando presente enquanto mediador ele é extremamente requisitado e valorizado pelo aluno. E, com a comparação das respostas do grupo-controle com as respostas do restante dos estudantes enfatizou-se que, para que o processo de construção do conhecimento por eles realmente aconteça é necessário que esses passem por todas as etapas do mesmo.

Em suma, tendo consciência de que esse foi um estudo de caso e, por isso é necessário ter cuidado para não generalizar os resultados, essa experiência nos levou a pensar que pelo processo ensino-aprendizagem é possível inserir práticas e reflexões que amenizem os problemas ambientais a partir de práticas cotidianas, tais como o hábito alimentar. Toda a sociedade tem um papel importante nesse

processo, mas a escola, por representar um local de reflexão, aprendizado e construção de conhecimento, tem ênfase no mesmo.

REFERÊNCIAS:

AKATU, Instituto. A nutrição e o consumo consciente. **Caderno temático**. São Paulo: Instituto Akatu, 2004. Disponível em: [http://www.akatu.org.br/Content/Akatu/Arquivos/file/nutricao\(2\).pdf](http://www.akatu.org.br/Content/Akatu/Arquivos/file/nutricao(2).pdf) Acesso em: 20 de Março de 2015.

BRASIL. L. D. R. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2335/LDB%209.ed..pdf?sequence=1> Acesso em: 24 de Março de 2014.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**: Art. 2º, 15 de Junho de 2012. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/89/pdf> Acesso em: 18 de Março de 2015

BRASIL, Política Nacional de Educação Ambiental - **Lei nº 9795/1999**, Art. 1º Disponível em:

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE
Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm Acesso em: 18 de Março de 2015

CALDERONI, S. Qual a diferença entre lixo orgânico e inorgânico? **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, ed. 258, dez/2012.

CHAEER, G.; DINIZ R. R. P.; RIBEIRO E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf Acesso em: 12 de Abril de 2015.

LEFF, E. **Saber Ambiental**: Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 6ª ed. – Petrópolis, R.J: Vozes, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PIRES, M. O. A perspectiva do desenvolvimento sustentável *In* LITTLE, P. E. (org.). **Políticas ambientais no Brasil**: Análises, instrumentos e experiências. São Paulo, Peirópolis; Brasília, DF: IIEB, 2003, p. 375 a 384.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; JUNIOR, L. A. F. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 2, maio/agosto, 2005, p. 285-299.

SUNDARAM. J. K. O fantasma da fome está de volta. **Planeta sustentável**. São Paulo: Abril, 2012. Disponível em: <http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/desenvolvimento/artigo-jomo-kwame-sundaram-fantasma-fome-esta-volta-686683.shtml> Acesso em: 18 de Março de 2015.

Especialização em Ensino Interdisciplinar sobre Infância e Direitos Humanos

NEPIE - UFG/Regional Catalão



Uma investigação do perfil socioeconômico dos envolvidos no curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar sobre Infância e Direitos Humanos - Pólo Alto Paraíso/GO

Sandra Regina Martins de Oliveiras Universidade Federal de Goiás-
Regional Catalão – Polo Alto Paraíso zaandra@hotmail.com

Sidelmar Silva Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão
sidel.gea@gmail.com

Resumo

Trata-se de uma pesquisa intitulado “Uma investigação socioeconômica dos envolvidos no curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar sobre Infância e Direitos Humanos - Polo Alto Paraíso/GO”. Vislumbrando conhecer: quem são, quantos são e qual a formação profissionais dos envolvidos dessa especialização. Sabemos que as transformações sociais adentram as práticas educacionais e que processo educacional não é mais o mesmo. A educação formal quase sempre multifacetada, seguindo a necessidade de disseminação e internalização de saberes e de modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças e atitudes) diferenciados, necessitando se abrir para novos espaços pedagógicos, e não reproduzir apenas as formas tradicionais de ensino e de aprendizagem. Gasparin (2007, p. 35), afirma “o processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo, é o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa”

Especialização em Ensino Interdisciplinar sobre Infância e Direitos Humanos

NEPIE - UFG/Regional Catalão



E assim, as políticas públicas educacionais precisam ser balizadas por dados reais, considerando o ideal e superando essa lacuna existente, que ora são invisíveis, ora desconhecidas e ora desconsideradas.

Estabelecendo interlocução com as demais áreas do conhecimento, em detrimento das mudanças que enxergamos como sendo necessárias “às interdisciplinaridades”, para que possamos alcançar a educação por excelência que tanto

sonhamos. De acordo com Savater (2000),

“(...) A educação tem como objetivo completar a humanidade”. Assim, com uma educação nova que unida rompa paradigmas poderemos ter uma educação libertadora com ideias capazes de ajudar a humanizar a sociedade atual. Esse processo de ensino, nunca é uma simples transmissão de conhecimentos, objetivos ou

destrezas práticas, mas vem acompanhado de um ideal de vida e de um projeto de sociedade. (SAVATER, 2000)

O delineamento do perfil dos envolvidos no curso de especialização em Ensino Interdisciplinar de Diretos Humanos com recorte na Infância, busca sensibilizar a todos os envolvidos (estudantes, tutores, professores e técnicos) da importância para a sociedade dessa pós-graduação, pública e gratuita.

Avivando nas memórias dos envolvidos que empregam o capital cognitivo e do Estado emprega o capital financeiro, que os mesmos de forma implícita ou não, tem o compromisso e o engajamento social de devolver à sociedade através dessa capacitação, uma prestação de serviço com diferencial de qualidade.

Palavras-chave: Perfil dos envolvidos, políticas públicas educacionais, interdisciplinaridade

UNIDADE PRISIONAL DE GOIANÉSIA-GO: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO PRISIONAL

Nilda Gonçalves Vieira Santiago¹,

Mirza Seabra Toschi²

¹Aluna do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO, bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás, nildagoncalves@ibest.com.br.

²Docente do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO, mirzas@brturbo.com.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar alguns resultados da pesquisa em andamento sobre Educação Prisional, tendo como referência a Unidade Prisional de Goianésia-GO (UPG). Especificamente a pesquisa se propõe a investigar se as práticas educativas, o acompanhamento pedagógico e os planejamentos utilizados estão coerentes com uma proposta de educação emancipadora que promova a autonomia e inclusão de pessoas que estão à margem da sociedade. O estudo faz uma análise da história das prisões, destacando as mudanças no discurso em relação ao papel social dessa instituição. A pesquisa apresenta também a importância da educação enquanto fator de transformação social e crescimento pessoal e identifica a educação de jovens e adultos em privação de liberdade no campo do direito. A questão reside em como articular um ensino nos cárceres, promovendo a formação cognitiva e ética que possibilite a reintegração social de jovens e adultos desprovidos de liberdade. É possível uma educação

reduzora de distâncias sociais, numa perspectiva mais humana e solidária? Esse trabalho justifica-se pela necessidade de análise das fragilidades ou das potencialidades da educação oferecida aos jovens e adultos em privação de liberdade no presídio de Goianésia. Para tanto, é preciso refletir sobre o papel da educação e do sistema prisional e conhecer as práticas educativas adotadas. O estudo proposto contribui para uma compreensão do papel da Unidade Prisional e das práticas educativas empreendidas, analisando o significado da educação ofertada no presídio para uma reintegração social dos jovens e adultos em privação de liberdade, podendo provocar debates e estudos que permitam ressignificar as práticas e políticas de escolarização da Instituição.

Palavras-chave: Educação Prisional. Práticas educativas. Reinserção social.

1 INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

A pesquisa em andamento traz como problema a seguinte questão: as práticas educativas empreendidas na Unidade Prisional de Goianésia tem conseguido articular uma educação condizente com a proposta de reinserção social dos jovens e adultos privados de liberdade?

Para muitos é inconcebível, por exemplo, pensar a educação num ambiente prisional, embora seja comprovado que o índice de escolaridade da população carcerária é muito baixo, o que endossa a ideia de que a educação é a base para combater as desigualdades, a pobreza e a violência. Uma educação que atenda a todos,

indiscriminadamente, como prevê a Lei, deve se preocupar também com os jovens e adultos em situações adversas, apesar das prováveis dificuldades de se manter um ensino de qualidade nos presídios capaz de transformar socialmente o apenado.

A educação dentro dos presídios não pode ocorrer simplesmente como cumprimento legal ou para reduzir a ociosidade dos apenados, nem pode ser entendida como privilégio, benefício ou recompensa por bom comportamento. Ela deve contribuir com a restauração da autoestima, reintegração à sociedade, realização pessoal, exercício da cidadania e preparação para o trabalho. Nesse sentido qual é o papel da educação no cárcere? Qual é o papel do sistema penitenciário? É preciso que ocorra uma mudança cultural na concepção do papel das prisões e do sistema educativo prisional, que não pode continuar sendo um assunto de poucos. Para isso é necessário que se promovam discussões sobre o assunto e incentivos à pesquisa sobre essa temática, a fim de buscar caminhos possíveis para o conhecimento e participação de toda a sociedade.

2 OBJETIVOS DA PESQUISA E METODOLOGIA

Para os estudos, propõe-se um recorte para a Unidade Prisional de Goianésia-GO como objeto de investigação, intencionando questionar se a prática educativa oferecida aos jovens e adultos dessa instituição tem cumprido sua finalidade de instrução e ao mesmo tempo de reinserção social.

Dessa forma traz como objetivo geral analisar se a prática educativa aplicada na Unidade Prisional de Goianésia-GO, tem cumprido a finalidade de reintegração de jovens e adultos detidos. Parte-se do pressuposto que a educação é um importante meio de formação humana e cidadã, pois segundo Gadotti (2010), a educação é necessária para o exercício da cidadania, para o

trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes, sendo importante para a conquista da liberdade individual e coletiva.

Assim alguns objetivos específicos direcionam a pesquisa: a- identificar quais práticas educativas são priorizadas na Unidade Prisional de Goianésia, verificando se há acompanhamento pedagógico, condizente com a didática voltada para jovens e adultos privados de liberdade. b- analisar as concepções de educação e de escolarização apresentadas pelos alunos privados de liberdade, identificando suas expectativas de reinserção social e profissional. c- evidenciar a importância da educação enquanto instrumento de reabilitação e reinserção social dos apenados.

A pesquisa tem como objeto o processo educativo desenvolvido com jovens e adultos em privação de liberdade, que integram a Unidade Prisional de Goianésia. O tipo de pesquisa utilizada para o desenvolvimento do estudo é de natureza qualitativa, partindo do pressuposto de que para uma pesquisa em educação, essa abordagem é a mais adequada, pois como afirmam Lüdke e André (1986) poucos fenômenos educacionais podem ser submetidos a uma análise quantitativa e segundo os autores esse tipo de pesquisa pouco contribui para uma reflexão acerca dos problemas relacionados ao ensino.

Nesse tipo de pesquisa é preciso muita atenção com tudo que é observado e coletado, pois algumas situações que parecem casuais podem ser fundamentais para a pesquisa. É importante “estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

Segundo Bortoni-Ricardo (2008) a pesquisa qualitativa emprega um conjunto de práticas e métodos como: “pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa

construtivista, entre outros” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33), chamados de interpretativismo. A abordagem utilizada nessa pesquisa será o estudo de caso com elementos do tipo etnográfico, de acordo com os conceitos de Lüdke e André (1986), Bortoni-Ricardo (2008) e André (1995).

O estudo de caso se aplica a investigação de uma particularidade levando em consideração seu contexto, sua complexidade e suas inter-relações. De acordo com André (1995) os estudos de caso são importantes para conhecer os problemas educacionais e entender a dinâmica da prática educativa.

Para André (1995) um trabalho pode ser do tipo etnográfico quando utiliza elementos como a observação participante, a entrevista, a análise documental bem como a pesquisa de campo, quando “o pesquisador aproxima-se das pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto” (ANDRÉ, 1995, p. 29). Uma pesquisa que traz elementos etnográficos não precisa necessariamente se desenvolver por longos períodos como ocorre com a pesquisa estritamente etnográfica. Quando se propõe um estudo com esses elementos “devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e análise de dados” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

Nesse sentido uma das etapas dessa proposta é a pesquisa de campo para coleta de dados, na qual pretende-se observar as práticas educativas empreendidas na Unidade Prisional de Goianésia. Na observação “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Assim, para Lüdke e André (1986) o observador precisa planejar rigorosamente suas atividades, visando coletar dados relevantes para seus objetivos, tendo em vista que

seu trabalho não é neutro, sendo influenciado pela sua história de vida e valores.

Na coleta de dados, são vários os instrumentos utilizados, que se inter cruzam e se relacionam propiciando uma análise mais profunda dos dados conseguidos. Para Bortoni-Ricardo (2008) o pesquisador precisa ter clareza dos seus objetivos e reunir registros de naturezas diversas. “Esses registros de diferentes naturezas vão permitir a triangulação dos dados” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61).

Com base nessas orientações, além das observações, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores, gestores, agentes prisionais e alunos do sistema prisional, com o objetivo de coletar a maior variedade de dados possíveis para análise interpretativa. “As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Por fim, será realizada uma análise documental, que terá como foco os planejamentos dos professores e coordenadores, relatórios pedagógicos, cadernos de anotações, material de estudo dos alunos, entre outros. Para André (1995), os documentos completam as informações obtidas por outras fontes e contextualizam o fenômeno.

Para análise dos dados coletados serão seguidas as orientações de Franco (2005), que recomenda a metodologia de análise de conteúdo, a fim de possibilitar as inferências contidas nas entrevistas e observações e de Bortoni-Ricardo (2008) que sugere a triangulação como “recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61).

Franco (2005) considera que alguns dados devem ser vistos como conteúdos manifestos e latentes. Segundo a autora deve se começar a análise partindo desses conteúdos manifestos e latentes, e perceber conteúdos ocultos em mensagens.

3 REFLEXÕES TEÓRICAS

As prisões com a finalidade de punir, reeducar e curar surgiram no século XVIII, por influência do iluminismo que defendia a igualdade para todos passando a criticar as punições violentas e em praça pública, como ocorria até então. No século XIX a punição e a educação são os objetivos da prisão, que se fundamenta em três princípios: o isolamento, o trabalho e a modulação de pena. Acreditava-se que por meio do isolamento e trabalho o preso poderia refletir sobre suas atitudes e se transformar. A modulação de pena seria o tempo necessário para o preso se transformar. Para Foucault (1987, p. 222), “a prisão não pode deixar de fabricar seus delinquentes”, mostrando seu posicionamento acerca da incapacidade da prisão de transformar o sujeito, pois para ele a forma como a instituição prisional atua favorece a reincidência e a criminalidade.

Hoje a ideia de prisão se baseia em três funções: punir, isolar o criminoso para defender a sociedade e recuperar o culpado reintegrando-o ao meio social. No entanto na maioria dos presídios o que ainda se observa é a função punitiva. O espaço prisional, na realidade, representa uma degradação da identidade do prisioneiro, que está ali por romper com os valores e contratos sociais e que pelos mecanismos de punição sofridos, possivelmente, deixará esse espaço, com uma maior certeza de que não deve seguir as normas e regras da sociedade.

Conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa quando não inútil. E, entretanto não vemos o que por em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão. [...] depois de sair da prisão se tem mais chances que antes de voltar para ela. (FOUCAULT, 1987, p. 196).

A atual situação carcerária do Brasil mostra prisões superlotadas, penitenciárias com presos esperando julgamento e um grande número de egressos do sistema penitenciário que reincidem no mundo do crime. Os problemas no campo prisional brasileiro não são recentes e estão ligados ao crescimento da violência e inexistência de políticas públicas adequadas. Geralmente os presos recebem tratamentos violentos e voltam à sociedade em situação mais degradante que antes.

A superlotação carcerária afronta a condição humana dos detentos, aumenta a insegurança penitenciária, o abuso sexual, o consumo de drogas, diminui as chances de reinserção social do sentenciado, além de contrariar as condições mínimas de exigências dos organismos internacionais. O que fazer com os sentenciados e como corrigi-los sempre assombrou a sociedade. Punição, vigilância, correção. Eis o aparato para tratar o sentenciado. (MAIA, 2009, p. 10).

No Brasil a maior parte da população carcerária é de camada baixa com quase nenhuma escolarização. De acordo com Julião (2007, p. 23), “o perfil dos presos reflete a parcela da sociedade que fica fora da vida econômica”. A maioria homens pobres, negros e com baixa escolaridade; grande parte entre 18 e 30 anos e que se encontram em situação de desemprego quando presos.

Quais as condições necessárias para uma mudança na nossa atual situação carcerária? A violência, a crueldade, o perfil dos presidiários são um reflexo de como a sociedade trata aqueles que ficam à sua margem.

A mudança é antes de tudo social, política e cultural. Pois o discurso vigente é de que “criminoso não precisa de proteção do Estado e que a sociedade paga altas despesas com os bandidos que ficam nas prisões”.

As duas décadas de ditadura militar continuam a pesar bastante tanto sobre o funcionamento do Estado como sobre as mentalidades coletivas, o que faz com que o conjunto das classes sociais tendam a identificar a defesa dos direitos do homem com a tolerância à bandidagem. (WACQUANT, 2001, p. 6)

Em relação à educação nas prisões a visão é a mesma. Muitos veem a educação de jovens e adultos privados de liberdade como um privilégio ou benefício. São inúmeros os desafios de uma educação nas prisões, principalmente se levarmos em conta as condições precárias presentes no sistema prisional brasileiro. A educação para todos é um direito garantido pela Constituição e é sabido que uma educação de qualidade é capaz de promover a emancipação e a socialização ativa e participativa.

Assim como para todos os jovens e adultos, o direito à educação para os jovens e adultos em situação de privação de liberdade é um direito humano essencial para a realização da liberdade e para que esta seja utilizada em prol do bem comum. Desta forma ao se abordar a educação para esta público é importante ter claro que os reclusos, embora privados de liberdade, mantêm a titularidade dos

demais direitos fundamentais, como é o caso da integridade física, psicológica e moral. (PARECER CNE/CEB Nº 4, 2010, p.11).

Segundo Arroyo (2005) a EJA (Educação de Jovens e Adultos) deve ser entendida no campo do direito. Os jovens e adultos que evadiram ou não ingressaram na escola, por motivos diversos, a maioria ligados à questão socioeconômica, são sujeitos históricos e específicos que precisam ter seus direitos garantidos, entre eles o direito à educação. Para o referido autor, esses sujeitos são os mesmos: negros, desempregados e pobres, que viveram trajetórias de vida semelhantes, “trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; consequentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados”. (ARROYO, 2005, p. 29).

Para romper com uma visão negativa e reduzida em relação à EJA é preciso entender que muito mais do que jovens e adultos evadidos ou que não tiveram acesso à escola, esses sujeitos carregam experiências de marginalização, de exclusão social e econômica. “Carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos, à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência, negação até do direito a ser jovem” (ARROYO, 2005, p. 24).

Pensar sobre a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional exige um conhecimento das especificidades desses sujeitos e uma reflexão sobre suas condições de marginalização e exclusão. É preciso entender que grande parte dos que estão nas prisões brasileiras são “indivíduos para quem falharam todas as oportunidades socialmente criadas, falhou a família, falhou a religião, falhou a educação, falhou o mercado de trabalho” (MOREIRA, 2008, p. 46).

A educação de jovens e adultos em privação de liberdade deve ser concebida numa perspectiva de inclusão, tendo como princípios a valorização da diversidade. Refletir sobre uma educação voltada para a diversidade implica reconhecer que todos, independente das condições sociais, econômicas, culturais, físicas e étnicas, devem ter garantido o acesso e permanência aos diversos níveis de escolaridade, primando pelo respeito às diferenças, necessidades e potencialidades de cada indivíduo.

Há que se pensar, portanto, em uma educação que seja capaz de incorporar, em seu processo pedagógico, o desenvolvimento de ações de conhecimento que levem o indivíduo a: primeiro, conhecer o mundo; segundo, conhecer-se como sujeito capaz de agir nesse mundo e transformá-lo. (ONOFRE, 2007, p.12).

De acordo com a autora acima citada, muitos elementos são comuns à educação pensada fora e dentro das prisões. Entretanto, no presídio existem elementos que lhe são próprios; o papel da educação é mais complexo, “pois permite a liberdade e a esperança de transformação da realidade primitiva do mundo prisional.” (ONOFRE, 2007, p. 13).

A escola é um espaço onde as tensões se mostram aliviadas, o que justifica sua existência e seu papel na ressocialização do apripsonado. Inserida numa ordem que funciona “pelo avesso”, oferece ao homem preso a possibilidade de resgatar ou aprender uma outra forma de se relacionar, diferente das relações habituais do cárcere, contribuindo para a desconstrução da identidade de criminoso. (ONOFRE, 2007, p. 14).

Silva (2007) observa que a educação ofertada aos presos deve ter a pretensão de reestruturar o sujeito para o convívio social e deve ser a base fundamental para a reinserção social do apenado. Para o autor o sucesso da educação enquanto fator de reintegração social se dá à medida que os presos “esqueçam a formação delinquente e construam uma educação fundamentada em valores consolidados pela maioria social.” (SILVA, 2007, p. 91).

Ao se tratar da Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade deve-se ter em mente que esses alunos fazem parte de um contingente que em sua maioria estiveram à margem da sociedade, e que possivelmente, pela sua trajetória de exclusão e marginalização muitas vezes questionaram, não se adaptaram ou burlaram as regras e valores socialmente estabelecidos. Dessa forma, pensar a educação para esses sujeitos é acreditar numa educação redutora das distâncias sociais, numa perspectiva mais humana e solidária, compreendendo quem são esses jovens e adultos a fim de viabilizar uma prática pedagógica mais coerente com suas necessidades.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A educação para jovens e adultos privados de liberdade deve ser orientada para a mudança e a inovação de práticas educativas condizentes com a finalidade de instrução e reintegração social do apenado.

Refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos sob custódia, torna-se importante por exigir uma perspectiva diferenciada, de uma educação voltada não mais para a marginalização e exclusão, como se tem percebido ao longo da história, mas uma educação que promova a inclusão e a reinserção social. Isso pode tornar-se

realidade, à medida que escola e presídio possam trabalhar juntos, com objetivos e metodologias muito bem definidos e articulados. É imprescindível que os professores em atuação nos presídios recebam orientações e pressupostos teóricos que os possibilitem partir de planejamentos contemplando conteúdos, recursos, metodologias e avaliações coerentes com a realidade social de seus alunos, de maneira que os mesmos possam estar no centro da aprendizagem, como personagens ativos e construtores de seu próprio conhecimento com vistas à transformação social e plural, ou seja, cognitiva, política e ética.

5 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer CNE/CEB nº 4/2010*. Assunto: Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em

situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Relator: Adeum Hilário Sauer. Aprovado em: 9 mar. 2010.

_____. *Lei de Execução Penal nº 7.210, 11 de julho de 1984*. Brasília: Senado Federal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação como direito. In: YAMAMOTO, Aline (Org.). et al. *Cereja Discute: Educação em prisões*. São Paulo: AlfaSol/Cereja, 2010.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Os sujeitos da educação de jovens e adultos privados de liberdade: questões sobre a diversidade*. In: SALTO para o Futuro. EJA e Educação Prisional. TV Escola, SEED-MEC, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. (orgs.). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Clarissa Nunes. et al. (Orgs.). *História das prisões no Brasil*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MOREIRA, Fábio Aparecido. *A política de Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação da Liberdade no Estado de São Paulo*. 2008. 84 fls. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/renata/Downloads/DissertacaoFabioMoreira.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação Escolar entre as grades*. São Paulo: EduFscar, 2007.

_____. *Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado?* UFSCar/SP, n. 6, 2012. Disponível em: <http://fortium.edu.br/blog/lucio_batista/files/2012/04/escola_prisao.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2014.

SILVA, Rodrigo Barbosa. *Escola pública encarcerada: como o Estado educa seus presos*. Ed. Unitins, 2007.

WACQUANT, Loïc. *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

USO E APROPRIAÇÃO DAS TIC NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

Pedro Ivo Silva

Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias,
Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO);

pi.silva@gmail.com.

PALAVRAS - CHAVE: Tecnologias da informação e comunicação.
Letramento tecnológico. Aprendizagem. Educação.

INTRODUÇÃO

O impacto das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na vida cotidiana – os computadores, a internet, os *smartphones*, além de diversos outros tipos de mídias tecnológicas – coloca novos desafios para o trabalho pedagógico frente ao uso contemporâneo dessas tecnologias na escola, principalmente no que tange à apropriação tecnológica por crianças e jovens, o que conduz à reflexão da prática pedagógica voltada ao uso das TIC sobre as relações que os estudantes estabelecem entre espaço público e privado, trabalho e lazer (RIVOLTELLA, 2007) e outras formas pertinentes ao processo de desenvolvimento humano relacionado ao uso tecnológico no ambiente escolar.

No que se refere à relação entre as TIC e a educação, Ramal (2002) propõe cenários em que essa relação se constrói: (1) exposição a

informações efêmeras, substitutas da instrução e da instituição escolar; (2) priorização de professores com habilidade técnica, mas acríticos à produção e uso das TIC; (3) educação escolar híbrida, com formação humana crítica (tecnologias da liberdade). Nesse sentido, esta autora demonstra como a inserção das TIC na educação tem buscado melhorar o quadro de baixa aprendizagem dos alunos, apesar de uma quantidade gritante da população escolar que não se adaptou a essa inserção tecnológica.

Ante essas reflexões, a presente pesquisa busca inicialmente refletir sobre os fundamentos teóricos e exemplificações no que tange à interação, participação e construção do conhecimento (FREIRE, 1970; LEITE, 1991; OLIVEIRA, 1997; PEREIRA, 2007), bem como sobre processos de letramento tecnológico na escola (XAVIER, 2005; GODOY, 2010). A questão norteadora do estudo aqui proposto, portanto, é a seguinte: até que ponto pode-se falar em letramento tecnológico diante da situação concreta de disponibilidade das TIC na escola, seu uso e apropriação pelos estudantes? Consoante isso, o objetivo geral está em analisar o uso das TIC na aprendizagem escolar em uma escola pública da periferia do Distrito Federal – nas modalidades de Ensino Fundamental (Educação Integral e Regular) e Ensino Médio –, a fim de observar o impacto e a apropriação dessas tecnologias pelos jovens pertencentes à referida instituição escolar. Os objetivos específicos configuram-se em: (1) demonstrar os meios de acesso às TIC de cada nível de ensino da escola pesquisada; (2) tipificar a utilidade das TIC no cotidiano escolar; e (3) caracterizar a apropriação tecnológica dos alunos em relação ao acesso às TIC.

MATERIAL E MÉTODO

A presente pesquisa localiza-se no campo da Educação, na área de concentração ‘processos educativos, linguagem e tecnologias’ e sua

linha de pesquisa é a denominada ‘educação, escola e tecnologias’. Está inscrita nos métodos ligados aos estudos qualitativos, em razão de contraporem-se à divisão da realidade em unidades mensuráveis e quantificáveis, o que é próprio do paradigma quantitavista (ANDRÉ, 1995). Consoante essa visão, Flick (2009) também demonstra como a pesquisa qualitativa tem caráter indutivo em sua análise de dados, pois trata das relações sociais em suas múltiplas e diversas esferas e perspectivas de vida. Portanto, apesar de se ter construído gráficos para a referida análise, estes não estão pautados em aspectos quantitativos, mas sim funcionam como auxílio na interpretação e ilustração dos dados obtidos.

Cumprе esclarecer que a coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2014 e sua análise desenvolvida com base na técnica de ‘estudo de caso’ (YIN, 1993; STAKE, 1999; RODRÍGUEZ *et al.*, 1999). Consoante a essa técnica, a coleta e análise dos dados foram organizadas em 3 etapas: a primeira consistiu em entrevista aberta (MOREIRA, 2004) com a equipe gestora (Eg), na figura do Diretor (Dir) da escola sobre a disponibilização e utilização das TIC no ambiente escolar ao longo dos últimos anos até o presente momento; a segunda etapa pautou-se na aplicação de questionário de pesquisa, distribuídos a alunos do Ensino Fundamental (Educação Integral e Regular, de 8º e 9º anos, séries oferecidas na escola) e alunos do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos), de turmas diferentes, acerca da influência que as TIC na escola exercem no seu cotidiano escolar e social e se consideravam dominar o uso dessas tecnologias; a terceira etapa organizou-se em torno da confecção e interpretação de gráficos acerca dos resultados dos questionários, no sentido de confrontar os dados obtidos na entrevista com aqueles advindos dos questionários distribuídos, com vistas a resultados da combinação de metodologias para estudo do mesmo fenômeno, por meio da triangulação desses dados (BORTONI-RICARDO, 2008; FLICK, 2009).

RESULTADOS

Da entrevista com a Eg da escola, obtiveram-se as informações de que a escola dispõe de laboratório de informática, anexado à biblioteca, desde 2009, entretanto este foi somente disponibilizado no ano seguinte, na gestão anterior a essa equipe, em fase de teste, para as turmas de Educação Integral, as quais têm acesso desde então. Os alunos do Ensino Fundamental regular e Ensino Médio têm acesso ao laboratório somente quando há requisição dos professores das disciplinas curriculares, durante o horário regular de aulas. Não há na escola projeto pedagógico de envolvimento de todo o corpo discente com as TIC, pois sua utilização efetiva está em fase experimental apenas com os alunos da modalidade 'Educação Integral'.

Acerca do uso de demais TIC na escola, o Dir informou que: “os celulares não são permitidos nas escolas por lei no DF, portanto nós da equipe gestora cumprimos nosso papel recolhendo eles (*sic*), até porque foi decidido em reunião do corpo docente que proibiríamos” (DIR, 12-09-2014). Essa postura da EG mostra como a acriticidade à produção e uso das TIC (RAMAL, 2002) interfere nas relações dos profissionais da educação dessa escola com essas tecnologias, pois a ideia do uso de um instrumento tecnológico popular como o celular foi definido em reunião como proibido.

Por outro lado, a pesquisa também foi realizada por meio de roteiro distribuído aos alunos, o qual tratava sobre a influência que as TIC na escola exerciam no cotidiano deles e se consideravam dominar esse uso. Este questionário ressaltou os seguintes resultados com base na construção dos gráficos para a análise:

A) Poucos ou nenhum dos estudantes das três modalidades de ensino estão completamente desprovidos de acesso a TIC/Internet

ou só possuem acesso a elas na escola; a maior parte dos estudantes que têm acesso às TIC e à Internet na escola ou fora dela está dentre aqueles da Educação Integral; a maior parte dos estudantes de Ensino Médio tem acesso apenas fora da escola; e pouquíssimos estudantes das três modalidades responderam que o acesso às TIC/Internet se dá apenas dentro da escola.

B) Na Educação Integral e Ensino Médio a utilidade das TIC/Internet é prioritariamente para realizar trabalhos, diferentemente da resposta dos alunos do Ensino Fundamental Regular, cuja minoria de alunos afirmou utilizar esses meios para essa finalidade; o acesso a sites de pesquisa está majoritariamente entre alunos da Educação Integral e é praticamente ínfimo entre alunos das outras modalidades; o uso das redes sociais tem frequência média entre os estudantes da Educação Integral e frequência baixa no Ensino Médio, sendo praticamente nenhuma entre os alunos do Ensino Fundamental Regular.

C) Quase todos os alunos da Educação Integral consideram que adquiriram aprendizado tecnológico na escola e dominam mais as TIC/Internet graças a esse aprendizado. Os alunos do Ensino Fundamental Regular também consideram em quase sua totalidade que a escola proporcionou aprendizado tecnológico e atribuíram isso a ações individuais de professores que tiveram esse cuidado de proporcionar esse letramento em suas disciplinas. Os alunos do Ensino Médio, por sua vez, consideraram, em sua maioria, que não tiveram aprendizado tecnológico algum na escola ou por outros meios, sob o argumento de que o acesso que têm não lhes conferiu domínio como gostariam para além de confecção de trabalhos escolares.

CONCLUSÃO

A perspectiva atual da pós-modernidade em educação está voltada para a percepção de um mundo envolto em uma cibercultura que exige o domínio de multimídias e de redes de conhecimento. Sem essa educação multimidiática e cibercultural, o educando perderá o sentido de fazer parte de uma sociedade globalizada. Com base na análise dos dados, é possível inferir que soluções acerca da efetividade social do letramento tecnológico advêm de reflexões e ações conjuntas na sociedade entre as diversas instâncias educativas e governamentais para o surgimento de comunidades inteligentes e gestoras de transformações sociais. Esse desenvolvimento perpassar necessariamente pela escola, a qual é vislumbrada como instituição formadora de sujeitos aprendentes e de futuros cidadãos para isso.

A alfabetização tecnológica para todos faz-se necessária na sociedade cibercultural, pois quem não compreende as TIC atuais não vai poder opinar sobre o que fazer com elas. É preciso que as diversas instâncias sociais estejam mais atentas sobre a necessidade de equipar as escolas e preparar alunos e professores para o letramento tecnológico efetivo, por meio de projetos de inclusão digital para além do uso técnico, mas sim para a agência social como sujeitos interventores na transformação de realidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2005.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GODOY, Anterita C. Alfabetização e Letramento Tecnológico do Professor. In: _____ *Fundamentos do Trabalho Pedagógico*. Campinas: Alínea, 2010, p. 171-180.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LEITE, Luci Banks. As Dimensões Interacionista e Construtivista em Vygotsky e Piaget: teorias psicogenéticas em discussão. In: cadernos Cedes, nº 24. São Paulo: Cortez, 1991.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PEREIRA, Mônica S. Neves. A construção do conhecimento. Brasília: CETEB, 2007.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Articulações entre áreas de conhecimento e tecnologia. Articulando saberes e transformando a prática. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manoel (Org.). Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. Cap. 1, artigo 1.8, p.54-58.

RAMAL, A.C. Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

RIVOLTELLA, P.C. Cultura digital e mídia. Conferência realizada na PUC-RJ, 25 de maio de 2007. (mimeo)

RODRÍGUEZ, G. G.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1999.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento Digital e Ensino. In: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça (Org.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 133-148.

YIN, R. *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing, 1993.

VALPARAÍSO DE GOIÁS E BRASÍLIA: diferenças sócioespaciais

Thalita Aguiar Siqueira¹, Marcelo de Mello²

1 Geografia, Bolsista PIBIC- CNPq, Universidade Estadual de Goiás,
aguiarthalita29@gmail.com;

2 Docente do Curso de Geografia, Universidade Estadual de Goiás,
Anápolis (GO)

PALAVRAS - CHAVE: Contradições. Eixo de Desenvolvimento.
Fragmentação.

INTRODUÇÃO

Brasília fez parte de um projeto que visou integrar o território nacional. No entanto, antes mesmo de sua inauguração, diversos problemas referentes às repercussões de sua construção no “interior” do território goiano já eram evidentes. Em 1970, na década seguinte a sua inauguração, foi deflagrado o início de um processo de fragmentação de municípios localizados em seu entorno imediato, devido ao grande contingente populacional advindo de outras regiões brasileiras, atraídos pelos discursos que exaltavam as benesses projetadas a partir da edificação da nova cidade capital. Neste sentido:

“A atual configuração do território do município de Valparaíso de Goiás, situado no entorno sul, limítrofe ao Distrito Federal, deve ser entendida a partir do momento em que os problemas da urbanização brasileira no Planalto Central se intensificam advindos

da interiorização da Capital Federal. Esta se insere no contexto regional desde sua inauguração por sua dinâmica enquanto cidade planejada e político-administrativa.” (SILVA,2012, p.42).

Valparaíso de Goiás foi um dos municípios originados após a construção de Brasília. Sua origem esta relacionada à construção de conjuntos habitacionais no município de Luziânia, com vistas a redução da pressão por moradia no Distrito Federal. O novo município é cortado pela BR- 040 – rodovia convertida em eixo de ligação com a nova capital – e, por esta razão, passou a atrair um grande contingente populacional que, em um primeiro momento, se dirigiu ao Distrito Federal e, posteriormente, foi direcionado para as cidades do entorno. Tal dinâmica traz à tona os diversos problemas decorrentes da falta de estrutura para atender ao aumento populacional.

A fixação de migrantes em Valparaíso de Goiás trouxe problemas como: a distância entre a moradia e o emprego, a falta de transporte de qualidade, a precariedade de serviços essenciais, como educação e saúde, dentre outros. A ausência de serviços e equipamentos públicos no entorno faz com que um contingente expressivo de pessoas procure atender suas demandas no Distrito Federal, convertendo os municípios goianos em cidade dormitório.

Entre os aspectos mais expressivos da dependência dos municípios da Região em relação ao Distrito Federal estão a utilização de hospitais, escolas públicos e trabalho. A contradição presente entre o território da cidade de Valparaíso de Goiás e o Distrito Federal se torna nítida quando consideramos o ordenamento territorial das referidas cidades: uma desordem está presente em todos os sentidos. Segundo a SEPLAN:

“Os impactos da construção de Brasília não se restringiram apenas aos indicadores econômicos. A multiplicação e a expansão da rede de transportes, a reorientação de fluxos migratórios e o crescimento

da malha urbana transformaram o perfil de ocupação do centro-oeste de uma maneira geral e da região do planalto central, em particular. A ocupação desordenada de terras não foi acompanhada de investimentos em infra-estrutura básica, transbordando os problemas para o meio ambiente e criando um círculo cumulativo de pobreza” (SEPLAN,2003, p.3)

Neste contexto, um fato deve ser ressaltado: o que levou a população que antes residia no Distrito Federal migrar para o seu entorno foi, essencialmente, a questão da moradia, sendo um dos indicadores mais significativos para determinar o nível socioeconômico da população. De acordo com Moreira (2011): “De todas as necessidades vitais básicas, a habitação, fenômeno necessariamente localizado e fixo, é a que mais pontualiza sua presença visível no espaço.”

OBJETIVOS

-Analisar as contradições presentes no ordenamento territorial do município de Valparaíso de Goiás, onde a ordem e a desordem se fazem presentes, tanto na forma quanto na função de sua estrutura urbana.

- Observar *in lócus* os fatos descritos em documentos e textos analisados na pesquisa bibliográfica.

-Verificar a importância da questão da moradia, no que se refere ao ordenamento territorial, evidenciado seu peso nos aspectos socioeconômicos da população.

METODOLOGIA

O trabalho de campo foi realizado no dia 04/10/2014, saindo de Anápolis em direção a cidade de Valparaíso de Goiás. Na

oportunidade, foram observados o vetor de crescimento, a BR – 040, e a estrutura e ordenamento da cidade, sendo possível perceber a segregação espacial a partir da renda da população, através de conjuntos habitacionais dos mais variados padrões socioeconômicos. Diversos problemas referentes a infraestrutura também puderam ser identificados, como a precariedade do transporte coletivo, a distância entre a moradia e o trabalho, a precariedade das moradias de mais baixo padrão econômico, a falta de saneamento básico, entre outros problemas causados pela insuficiência de infraestrutura básica para abrigar a população com o mínimo de conforto e qualidade de vida. Quanto a isso observa Silva (2012):

“O fato de as cidades do entorno serem implementadas e desenvolvidas pelas ocupações “desordenadas”, “invasões” em núcleos periféricos ao Plano Piloto de Brasília, efetuadas pelo contingente populacional que não conseguiu estabelecer-se nas áreas nobres da capital gerou um desenho espacial específico,”

Da cidade de Valparaíso de Goiás seguimos para o Distrito Federal. Em Brasília, foi possível perceber as contradições presentes entre as duas cidades, a começar pelo padrão das moradias e o ordenamento de uma cidade planejada. Ao chegar no Plano Piloto, as contradições ficam ainda mais nítidas: as formas e espaços planejados em simetria contrastam com a realidade encontrada em Valparaíso de Goiás. No campo da dialética, a ordem e a desordem, a loucura e a razão são os binômios adequados para se explicar as diferenças socioespaciais entre o Distrito Federal e o território Goiano.

CONCLUSÃO

Entender a dinâmica por trás da vinda da capital federal para o território goiano se faz de extrema importância para se

compreender importantes problemas socioespaciais que se fazem presente no território goiano, que a partir da década de 60 teve sua dinâmica transformada de forma considerável.

Nesse sentido, Valparaíso de Goiás é produto da profunda fragmentação do território goiano, consequência da interiorização da capital federal, que transformou a dinâmica do território goiano, a partir do processo de migração, no qual a população foi atraída por um discurso de melhoria nas condições de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Governo do Distrito Federal; Secretaria De Planejamento e Coordenação. **Brasília e sua região polarizada**: Perfil sócio-econômico e Demográfico da população relações entre o Distrito Federal e o entorno, CODEPLAN, pp. 1-35, 2003.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico Brasileiro**: as matrizes clássicas originárias. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, G.E.R. **Valparaíso de Goiás-GO**: migração e dinâmica socioespacial-1995/2010. Dissertação (Mestrado)- universidade Federal de Goiás. Instituto de Estudos Socioambientais. 2012.

VIAGEM CULTURAL PELO CHILE

Mestrando Isaias Martins de Souza - MIELT/UEG

isaias.msouza@hotmail.com

Orientador Prof^o. Dr^o. Ademir Luiz da Silva - TECCER/UEG

ademr.hist@bol.com.br

Palavras-chave: Cultura chilena. Música. Literatura. Monumentos.

Introdução

Este documentário, intitulado *Viagem cultural pelo Chile*, nasceu de uma viagem feita em outubro de 2014 ao Chile, a fim de apresentar um artigo no *XVII Congreso Internacional de Humanidades: Memoria e identidad en el contexto sociolingüístico y cultural latinoamericana*, na Universidad Metropolitana De Ciencias De La Educación. Como estava finalizando a disciplina de Literatura e Cinema, ministrada pelos professores do mestrado TECCER/UEG, Ademir Luiz e Ewerton Freitas, então vi grande oportunidade de colocar em prática o que fora ensinado em sala de aula.

O assunto do documentário é a cultura chilena nas suas mais variadas facetas. Procuramos apreender em fotos e filmagens espaços históricos e mundialmente conhecidos no Chile, como: A Praça das Armas, o Palácio La Moneda, as Cordilheiras dos Andes, Vinha Del Mar e Valparaíso. Ao percorrermos estes espaços encantadores e plenos de ricas histórias, inúmeros monumentos eram fixados por nossas lentes, uma vez que cada um deles nos diz muito sobre a terra de Pablo Neruda.

Tomamos o cuidado de apresentar, igualmente, a música chilena, por meio do canto triste e patriótico de Violeta Parra e por variados poemas, como: *Script de la memoria*, de Verónica Jiménez, *Arriba em la cordillera*, de Patricio Manns ou ainda poemas do maior poeta chileno e mundialmente conhecido, Pablo Neruda, a exemplo de: *Niña morena y ágil*. Captando imagens, movimentos e sons, procuramos, nestes poucos minutos, apresentar um panorama da impressionante cultura chilena. Assim nasceu o documentário *Viagem cultural pelo Chile* que se apresenta.

Objetivo geral

- Apreender, ainda que de forma panorâmica a cultura chilena.

Objetivos específicos

- Conhecer os espaços históricos e mundialmente famosos no Chile;
- Apresentar exemplos da música e poesia chilenas.

Metodologia

Para a realização deste documentário elaboramos inicialmente um roteiro, ainda que bastante flexível, dos lugares como: praças, igrejas, prédios públicos, espaços históricos, que deveríamos visitar para efetuar as filmagens e fotografias. Também escolhemos, a partir de uma antologia da poesia chilena, alguns poemas de poetas referenciais, para que fossem declamados e servissem de fundo narrativos para as imagens.

Por fim, e mesclando com as declamações, colocamos trechos de Violeta Parra cantando. Todas as fotos e filmagens foram efetuadas por uma câmera amadora de mão. Bem ao estilo do viajante não profissional. Quando retornamos ao Brasil, utilizamos,

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH - SEPE

Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade.
26 a 28 de agosto de 2015 - <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>

caseiramente, o editor de vídeos Movie Maker para criar a nossa narrativa final.

Resultados alcançados

O produto deste trabalho foi um documentário de treze minutos e vinte e três segundos, com imagens dos mais variados lugares históricos no Chile. Assim, criou-se uma narrativa que, espera-se, bem costurada com música, poesia e imagens, criando um todo coeso e coerente que apresente a cultura chilena de forma agradável, capaz de transmitir algum saber histórico e toque as emoções dos espectadores.

Conclusão

Ao finalizar este trabalho o que se espera é poder cooperar para apresentar mais alguns ricos aspectos da cultura chilena, principalmente a quem ainda não teve a oportunidade de vê-los de perto. Espera-se, também, incentivar a produção de documentários, ainda que sejam frutos da imaginação e técnica tão amadoras como a deste autor, mas que, de alguma forma colabore com o uso dos mais variados recursos tecnológicos aplicados às atividades artísticas e culturais.

Poemas e músicas utilizadas:

Niña morena y ágil (Pablo Neruda)

Qué he sacado sem quererte e *Maldigo del alto cielo* (Violeta Parra)

Script de la memoria (Verónica Jiménez)

Arriba de la cordillera (Patrício Manns)

El mar no es de este mundo (Manuel Silva Acevedo)

Pablo Fugitivo (Oscar Aguilera)

Direção, câmera, edição e declamação de poemas

Isaias Martins de Souza

VISÕES DOCENTES SOBRE LÍNGUA MATERNA, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Caroline Castro e Gabrielle Ribeiro 1, Elson M. da Silva 2

1 Graduandas do curso de Pedagogia do CSEH/UEG Anápolis-GO

2 Doutor em Educação e Docente da Universidade Estadual de Goiás

Introdução

Esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de responder à seguinte questão: Qual a perspectiva do docente sobre língua materna, variação linguística e preconceito linguístico? A elaboração deste trabalho se deu através de uma proposta do professor para a disciplina “Bases Linguísticas da Alfabetização” com o objetivo de ser o trabalho final da disciplina. Para a obtenção dos dados empíricos, optamos pela aplicação de questionários semiestruturados a três docentes de uma escola de Ensino Fundamental de Anápolis, a fim de constatarmos quais eram as concepções dos docentes sobre os fenômenos abordados. Tivemos como base para a nossa pesquisa as teorias a respeito de língua materna, variação linguística e preconceito linguístico de Bortoni-Ricardo (2008) e Marcos Bagno (2009). Na primeira parte do trabalho, discorremos sobre as fundamentações teóricas; na segunda, temos a análise dos dados obtidos empiricamente e finalizamos com as discussões e conclusões, onde identificamos que os docentes participantes da pesquisa têm concepções de língua materna, variação linguística e preconceito linguístico que correspondem às teorias dos principais teóricos citados na pesquisa.

Língua Materna, Variação Linguística e Preconceito Linguístico: discussões teóricas iniciais

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), podemos conceituar língua materna como a primeira língua que adquirimos por meio de contatos diversos com nossos pais, familiares e amigos. Para essa autora, os primeiros ambientes onde as crianças começam a interagir socialmente são a família, o grupo de amigos e, mais adiante, a escola. Esses ambientes são denominados pela autora de domínios sociais. Nesses domínios sociais é que vamos aprendendo as características da nossa língua.

Para Bagno (2009), todo falante nativo de determinada língua sabe empregar a sua língua materna dentro do contexto que o cerca e consegue se comunicar entre seus pares. Para esse autor: “saber uma língua, na concepção científica da linguística moderna, significa conhecer intuitivamente e empregar com facilidade e naturalidade as regras básicas de funcionamento dela.” (BAGNO, 2009, p. 51).

Porém, os “nativos falantes” não têm conhecimento ainda sobre as regras da gramática normativa e precisam ampliar seus recursos comunicativos para se adequarem e transformarem as exigências sociais. Nesse contexto, é que a escola assume papel fundamental no sentido de contribuir para o desenvolvimento das competências comunicativas de seus alunos a partir do que eles já sabem sobre o funcionamento da sua língua materna.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008) acredita que a escola é, por excelência, o lócus em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas. Mas a questão da língua materna precisa ser analisada também do ponto de vista social. Isto, porque, ela carrega consigo fatores que podem levar a visões preconceituosas de linguagem em função, principalmente, da classe ou grupo social a que a criança pertença.

Além da língua materna, outro aspecto que precisa ser levado em consideração no contexto de comunicação da criança é a variação linguística. A língua, assim como o ser humano, está em constante mudança, não sendo estática, pois o próprio ser humano vai fazendo modificações sociais, culturais e materiais e, com isso, adaptando a língua às suas necessidades linguísticas. Nesse processo, desenvolve-se o que a literatura denomina de variação linguística.

Para Bagno (2009), em toda comunidade linguística, encontra-se o fenômeno variação linguística. Para esse autor, nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares e nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico o tempo todo. Sendo assim, não seria ético definirmos uma forma de falar como a mais “certa” e todas as outras, que não seguem as mesmas normas, como “erradas”, sendo que uma não é melhor que a outra, pois elas são simplesmente variedades da mesma língua e todas devem ser respeitadas.

É nesse sentido que Bortoni-Ricardo (2008) levanta discussão acerca dos modos de falar no Brasil, caracterizado como um país multifacetado em termos linguísticos e com pluralidade cultural muito marcante. No Brasil, podemos identificar as mais diversas formas de variações da língua em função, principalmente, das diferenças regionais marcadas, o que a autora denomina de diferenças dialetais. As diferenças dialetais se caracterizam pelas variações na pronúncia, no sotaque, nas gírias, a diferença de significados de algumas palavras, as outras formas de denominar palavras com um mesmo significado, características que variam de uma região do país a outra. Bortoni-Ricardo (2008) nos mostra também alguns fatores que influenciam as variações linguísticas e o repertório sociolinguístico dos falantes, entre eles os grupos etários; o gênero; a questão socioeconômica; o grau de escolarização; a atividade profissional que o indivíduo desempenha; e o meio social.

Para essa autora, “Todos esses fatores representam os atributos de um falante: sua idade, sexo, seu status socioeconômico, nível de escolarização etc.” (BORTONI, 2008, p. 49).

Essas variedades linguísticas são como a identidade cultural de um grupo social e desprezâ-las, reproduzindo a ideia de que existe uma única forma de língua “correta”, gera o que Bagno (2009) entende por preconceito linguístico, pois todas essas variedades têm explicações lógicas e científicas, então não podem ser consideradas um “erro”, e sim “toda variedade linguística é também o resultado de um processo histórico próprio, com suas vicissitudes e peripécias particulares” (BAGNO, 2009, p. 64).

O preconceito linguístico consiste no julgamento que leva a uma discriminação de determinada variação linguística que está presente no nosso cotidiano. Supõe-se que a língua é uma e quem fala diferente do que é aceito universalmente está falando de maneira errada. Porém, Bagno (2009) esclarece que “A ciência moderna já provou e comprovou, não existe nenhuma língua no mundo que seja “uma”, uniforme e homogênea” (p. 27). O preconceito causado por variações da língua atinge, na grande maioria, as pessoas analfabetas e desfavorecidas economicamente sendo reforçado pelas mídias e pela cultura das classes mais favorecidas economicamente.

Bagno (2009, p.23) entende que o preconceito linguístico é um desafio e impõe muitas barreiras linguísticas e isto “Porque em grande medida é invisível, no sentido de que quase ninguém se apercebe dele”. O autor nos fala que, para superar esses desafios, é necessária a conscientização ou, até mesmo, uma “política linguística oficial, planejada, explícita, teoricamente bem fundamentada, que se ocupe, por exemplo, dos direitos linguísticos dos falantes de línguas minoritárias, que defenda e valorize a

diversidade linguística do português brasileiro” (BAGNO, 2009, p. 24).

Resultados e Discussões

Com as respostas obtidas através da aplicação dos questionários, analisamos que as três professoras (P1, P2,P3) souberam explicitar as concepções básicas de língua materna que elas possuíam: uma delas dizia se tratar da “primeira língua que a criança aprende” (P1), outra disse que acreditava “que seja a língua falada onde nascemos, ou seja, é o idioma com o qual temos contato”(P2), a terceira informou, sucintamente, que seria “ a nossa própria língua portuguesa” (P3). Já sobre o conceito de variação linguística, duas das professoras responderam que entendiam como sendo “as novas adequações das palavras dentro da língua portuguesa” (P3) e “o modo de falar de acordo com a localidade ou grupo social” (P1). A outra docente (P2) não respondeu a essa pergunta mas soube dar exemplos mais abaixo: “Eu fala-se em Goiás e Tu no Tocantins” (P2). Questionadas sobre preconceito linguístico, duas demonstraram compreensões do conceito, entendem que se trata do “preconceito com as pessoas que falam de formas diferentes da nossa” (P2) e “o julgamento contrário a determinadas variações linguísticas” (P1). A outra docente não soube conceituar o preconceito linguístico, apresentou uma resposta confusa que não condizia com o que foi questionado, respondeu que seria “a fala regional de determinado local” (P3), porém, ao serem solicitados exemplos no questionário sobre cada um dos temas, exemplificou bem o conceito de preconceito linguístico como “as críticas no modo de falar. Ex: porta” (P3), entende-se por isso que a docente tinha conhecimento sobre o tema, mas não soube explicitar suas concepções.

Conclusão

A partir da fundamentação teórica e da análise dos dados empíricos, é possível inferirmos que as docentes sujeito da pesquisa parecem ter concepções de língua materna, variação linguística e preconceito linguístico que se apoiam nas teorias dos autores que enfatizam uma visão menos preconceituosa em relação à linguagem. Entre eles, destacam-se Bagno (2009) e Bortoni-Ricardo (2008) que concordam que a língua materna é a que adquirimos socialmente no convívio com os familiares e amigos e que qualquer pessoa que seja nativa de determinada língua é competente nessa língua, sendo que as variações linguísticas estão presentes em qualquer comunidade linguística, pois ninguém fala igual a ninguém, a sociedade muda e a língua se modifica de acordo com essas mudanças sociais. E os dois autores definem como preconceito linguístico a falta de consideração da língua materna de cada pessoa e das variações linguísticas, ou seja, a particularidade na forma de falar, achar que existe uma única forma “certa” de falar e que as variedades são “erros” é um equívoco e para os autores um preconceito linguístico.

Referências Bibliográficas

BORTONI, Ricardo. Stella M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2008.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2009.