

form@re

Revista do Conselho Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí

v.2, n.2, Jul./dez. 2014
ISSN 2318-986X



EXPEDIENTE

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.
Universidade Federal do Piauí, v.2, n. 2, jul. / dez. 2014.

COMISSÃO EDITORIAL

Maria da Glória Duarte Ferro
José Ribamar Lopes Batista
Érica Rodrigues Fontes
Bartira Araújo da Silva Viana
João Benvindo de Moura
Germaine Elshout de Aguiar
Guiomar de Oliveira Passos

CONSELHO CONSULTIVO

Anézia Maria Fonsêca Barbosa
Bartira Araújo da Silva Viana
Márcia Evelin de Carvalho
Maria da Glória Duarte Ferro
Mugiany Oliveira Brito Portela

SUPORTE TÉCNICO/DESIGNER EDITORIAL

Luiz Gustavo Aragão

CAPA

Evaldo Santos Oliveira

REVISÃO DE TEXTO E NORMALIZAÇÃO

Érica Rodrigues Fontes
Bartira Araújo da Silva Viana

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da
Educação Básica / Universidade Federal do Piauí [recurso eletrônico]. – v. 2,
n. 2 (2014). – Teresina: PARFOR / UFPI, 2014-.

Domínio: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/index>>.
Semestral.
ISSN: 2318-986X

1. Educação – Periódicos. 2. Plano Nacional de Formação de Professores da
Educação Básica. 3. PARFOR. 4. Formação Docente. I. Título.

CDD 370.5

FORM@RE: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

A Revista Form@re reflete os anseios da Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica - PARFOR, ao contribuir para a formação dos educadores, através de um olhar direcionado para a integração teoria e prática e para a interdisciplinaridade. Os textos propostos visam mostrar caminhos e reflexões sobre o “aprender a fazer” objetivando o alcance da compreensão do pensamento pedagógico a partir da socialização de experiências relacionadas a práticas educativas.

No contexto da comunicação científica e a partir da análise dos artigos publicados na *Revista Brasileira de Educação*, um dos textos mostra que o interesse comum dos pesquisadores é o conhecimento sobre suas práticas pedagógicas, buscando seus caminhos de afirmação econômica, política e cultural.

Os processos de formação de identidade e de construção de saberes são refletidos no artigo que trata das práticas dos alunos dos cursos de Licenciatura Plena em Biologia e Matemática, vinculados ao PARFOR, oferecido pelo Instituto Federal do Piauí, Campus Floriano. Neste artigo apontam-se novas perspectivas de pesquisas nesse campo, assim como metodologias de suma importância que devem ser desenvolvidas na formação docente.

As experiências no ensino de literatura brasileira realizadas com alunos estadunidenses da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill (UNC-CH) são discutidas em um dos artigos da revista. Este mostra a relação ideológica existente entre os alunos americanos e o contexto brasileiro, de forma a lidar mais eficientemente com algumas questões apresentadas em nossa literatura e que concernem diretamente textos de autoria feminina.

As discussões sobre o consumo do espaço e a promoção de propostas para o estudo de Geografia a partir de um shopping é retratado no trabalho que propõe identificar possibilidades de estudar conteúdos geográficos a partir das cidades e do entendimento do que é cidadania, utilizando como mecanismo o trabalho de campo.

A problemática ambiental é analisada no trabalho que retrata os impactos ambientais e as causas de degradação do açude Engenho Velho em São Gonçalo do Piauí. Este trabalho aponta a necessidade de se refletir sobre as práticas ambientais voltadas à conscientização e preservação desse patrimônio público da sociedade. Traz também um debate social, sobre a importância da preservação dos cursos d'água.

A temática ambiental continua sendo discutida na seção Ponto de Vista. Este texto destaca que a Educação Ambiental (EA) é uma via para desenvolver a consciência ambiental nos docentes em formação, para que os mesmos possam compreender os processos naturais e socioeconômicos que afetam o meio ambiente e assumir posições responsáveis para solucionar estes problemas, assim como para despertar nos seus alunos uma postura crítica diante dos padrões sociais consumistas e degradantes do ambiente.

Devido à relevância das discussões acerca das questões ambientais, na seção “Relato de Experiência” mostram-se os resultados do Projeto Coleta Seletiva na Escola, implantado na Escola Municipal O G Rego de Carvalho. Este projeto objetivou sensibilizar a comunidade escolar sobre a necessidade do desenvolvimento da cidadania e da consciência ambiental pela mudança de hábitos de consumo e de produção de resíduos sólidos, através da implantação da coleta seletiva e da parceria firmada com a cooperativa de catadores de Teresina.

O papel da iniciação na educação musical é refletido também na seção “Relato de Pesquisa”. Neste texto discorre-se sobre a compreensão da transformação da percepção social da música e das formas musicais que abrangem o cotidiano do educando. Mostra, também, que o professor humanizado, por sua vez, depreende que deve haver a adaptação do projeto político pedagógico aos recursos disponíveis para pleno aprendizado.

Finalizamos as seções da revista com a Carta-resenha intitulada “Ao professor uma leitura da educação do coração” extraída da obra *As duas faces inseparáveis da educação*. A carta mostra que é sempre bom compartilhar experiências de leitura, ainda mais quando a leitura nos toca o coração, convidando-nos para a adoção da “Pedagogia do coração”, uma pedagogia que se propõe a recuperar o componente emocional na prática pedagógica (coração), componente este que é compartilhado com a razão.

Espera-se que os artigos que constam neste número da revista possam servir como instrumento de pesquisa e fonte de informações sobre a realidade educacional e sobre a produção do conhecimento, considerando-o como um objeto em construção na formação continuada de professores.

Boa leitura!

Maria da Glória Duarte Ferro

Coordenadora Geral do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí

Bartira Araújo da Silva Viana

Coordenadora dos cursos de Geografia e História do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí

Form@re.Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p. 1-2, jul. / dez. 2014.

A IMPRENSA PERIÓDICA EDUCACIONAL: ESTUDO SOBRE TEMAS PREDOMINANTES DA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

PERIODIC PRESS EDUCATION: STUDY ON PREDOMINANT THEMES OF THE JOURNAL OF EDUCATION

Cláudia Maria Pinho de Abreu Pecegueiro

Minicurrículo

Graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão; Especializações em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Maranhão, Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira, Gestão de Arquivo pela Universidade Federal do Maranhão; Mestrado em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília e Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão e membro do Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas de Formação Profissional (PRAFORP), atuando principalmente nos seguintes temas: comunicação científica; produção científica; imprensa periódica; relações no mundo do trabalho.

E-mail: claudia.pecegueiro@ufma.br

César Augusto Castro

Minicurrículo

Graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão; Mestrado em Ciência da Informação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo; Pós Doutorado em Educação pela Universidade do Porto. Atualmente é professor associado IV da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em História do Ensino da Biblioteconomia, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação; história do Maranhão; leitura; biblioteca – história e Biblioteconomia; educação.

E-mail: ccampim@terra.com.br

RESUMO

Estudo da Imprensa Periódica em Educação no Brasil. Considera a importância do processo de comunicação na atividade científica para o progresso da ciência, no compartilhamento de informação entre pesquisadores. Entende que a imprensa periódica educacional, representada por jornais, boletins, revistas, entre outros, é um instrumento de pesquisa, fonte importante de informação para a compreensão do pensamento pedagógico. A partir deste reconhecimento, essa pesquisa tem como objetivo analisar, no contexto da comunicação científica, os artigos publicados na Revista Brasileira de Educação visando apreender os temas debatidos pelos autores do referido periódico. Sob o ponto de vista

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p.3-18, jul. / dez. 2014.

metodológico a pesquisa de natureza descritiva faz uso da técnica da análise de conteúdo, que busca atribuir o(s) sentido(s) do texto com as categorias de análise estabelecidas no processo de investigação sem deixar de considerar a conexão universal dos mesmos. A análise demonstrou que a Revista Brasileira de Educação, no período estudado, aborda diferentes temáticas destacando-se Nível em Educação, Política em Educação e Pesquisa em Educação perfazendo, as três, um total de 51,4% dos artigos publicados. Conclui-se que manifesta-se nos artigos publicados o interesse comum dos pesquisadores conhecerem mais sobre suas práticas pedagógicas, ou seja, buscando na afirmação científica seus caminhos de afirmação econômica, política e cultural.

Palavras-chave: Imprensa Periódica. Educação. Brasil.

ABSTRACT

This article studies the Periodical Press in Education in Brazil. It considers the importance of the communication process in scientific activity to the progress of science in information sharing among researchers. It believes that the educational periodical press, represented by newspapers, newsletters, magazines, among others, is a research tool, an important source of information for understanding the pedagogical thinking. From this recognition, this research aims to analyze, in the context of scientific communication, the articles published in the Brazilian Journal of Education in order to apprehend the subjects discussed by the authors of that journal. From the methodological point of view, the descriptive research makes use of the technique of content analysis, which seeks to relate the meanings of the text to the categories of analysis established in the research process, also considering their universal connection. The analysis demonstrates that the Brazilian Journal of Education, during the period studied, discusses different themes highlighting Level in Education, Education Policy and Research in Education making the three, a total of 51.4% of the published articles. Therefore, it is manifested that in the articles published researchers have a common interest in finding out more about their teaching practices, that is, in seeking in the scientific affirmation their paths of economic, political and cultural affirmation.

Keywords: Periodical Press. Education. Brazil.

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, entende-se por informação o produto do qual se necessita sempre que se tem que fazer uma escolha ou tomar uma decisão; o que dá a certeza de que foi eleito o mais apropriado no momento. Mas, para que seja útil e aplicada corretamente, a informação “[...] deve ser ordenada, estruturada ou contida de alguma forma, senão permanecerá amorfa e inutilizável” (MCGARRY, 1999, p. 11).

Dentro de uma perspectiva mais ampla, a informação serviria como um instrumento modificador da consciência do homem e do seu grupo social, deixando

de ser uma simples redutora de incertezas para ser uma mediadora da produção do conhecimento. Fica, assim, estabelecida a relação entre informação e conhecimento, que só acontecerá quando a informação transmitida for compreendida e aceita.

A comunicação científica, obedecendo a essa dinâmica, é um processo de compartilhamento de informação entre os pesquisadores que, por meio de canais diversos, disseminam as informações científicas e tecnológicas intrapares e extrapares. Nesse contexto, os pesquisadores da área da educação, bem como das demais áreas do conhecimento, lançam mão de diferentes formas para divulgar os resultados de seus estudos, obedecendo às regras impostas pela sua comunidade. Dentre elas, destaca-se a imprensa periódica.

A imprensa periódica educacional constitui-se de um *corpus* documental de várias dimensões, o que permite o entendimento por meio da análise de conteúdo das diversas concepções pedagógicas que existiram ao longo da história (OGNIER, 1984, apud CATANI, BASTOS, 2002). Por esse motivo, é considerada um instrumento importante de referência para o entendimento do processo histórico educacional e para a identificação de novas interpretações e/ou concepções educacionais. A esse respeito, Carvalho, Araújo e Gonçalves Neto (2002, p.72) afirmam que

A imprensa, ligada à educação, constitui-se em um “corpus documental” de inúmeras dimensões, pois se consolida como testemunho de métodos e concepções pedagógicas de determinado período. Como também da própria ideologia moral, política e social, possibilitando aos historiadores da educação análises mais ricas a respeito dos discursos educacionais, revelando-nos, ainda, em que medida eles eram recebidos e debatidos na esfera pública, ou seja, qual era sua ressonância no contexto social.

A presente pesquisa analisa o conteúdo da imprensa periódica educacional da Revista Brasileira de Educação, o que possibilitará apreender o estado da arte do conhecimento desse periódico. Os artigos analisados servirão de *corpus* documental de compreensão da política das organizações, das preocupações sociais, das práticas educativas, ajudando a formar um panorama, retrato ou tela, da realidade e dos contextos educacionais registrados em seus artigos.

Esse tema é um recorte da tese de doutorado intitulada “Imprensa Periódica Educacional nos Países do Mercosul: uma análise das temáticas resultados de pesquisa”, que contém e oferece informações que possibilitam a compreensão da educação e do ensino, visando conhecer as afinidades e as divergências dos temas debatidos pelos pesquisadores nessa área.

Segundo Brandão (2006), uma maneira de se compreender o que é educação é, procurar ver o que legisladores, pedagogos, professores e outros sujeitos dizem sobre ela. Estudar a educação pela imprensa periódica é uma forma de compreendê-la, pois por meio dela pode-se conhecer as suas diferentes faces e ter acesso aos sujeitos envolvidos com a educação: professores, alunos, dirigentes, familiares, a comunidade em geral.

A imprensa periódica educacional determina e delimita, no tempo e no espaço, o acontecimento dos fatos por mais eloquentes ou fugazes que sejam os paradigmas vigentes. Os fatos estudados sempre terão espaço para a discussão em artigos de periódicos. É nos artigos de periódicos educacionais que se encontram as vozes da educação dos quais circulam as informações sobre temas que emergem no campo educacional.

Nessa perspectiva, torna-se um guia prático do cotidiano educacional e escolar, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou grupo social a partir da análise do discurso veiculado e da ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar (CATANI; BASTOS, 2002, p. 5).

A produção científica é uma ação intelectual que constitui as discussões entre os pesquisadores. A imprensa periódica educacional é um meio de comunicação utilizado para a divulgação desses estudos e resultados de pesquisa, possibilitando o entendimento das políticas organizacionais, das práticas educativas, das filiações ideológicas, da memória da ciência, entre outros.

2 O DESCORTINAR DA IMPRENSA PERIÓDICA EDUCACIONAL

A imprensa periódica em educação pode ser compreendida como jornais, boletins, revistas e todo e qualquer periódico, editado por entidades públicas ou privadas, feito por pessoas ligadas direta ou indiretamente a educação – Estado,

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p.3-18, jul. / dez. 2014.

Conselhos, Sindicatos, Universidades, entre outros – que trazem no seu *corpus* reflexões pedagógicas.

Encontram-se, na literatura, algumas funções da imprensa periódica em educação que ajudam a entender sua dimensão e sua importância na historiografia da área. Bastos (2002), por exemplo, explica que a imprensa periódica em educação é um dispositivo de orientação – intelectual e moral – do magistério, que funciona como guia prático do cotidiano educacional e escolar e como instrumento de pesquisa, apresentando-se como importante fonte de informação para a história da educação. Essa mesma autora traz à tona o posicionamento de Pierre Caspard que defende que a imprensa periódica em educação é um meio indispensável para o conhecimento do que é o sistema de ensino, o que ele representa, por exemplo, no espaço onde se desenvolve e onde se localizam todos os sistemas, teorias, práticas educacionais, de origem tanto oficial quanto privada (CASPARD, 1981 *apud* BASTOS, 2002). Tais atribuições à imprensa periódica em educação reforçam a ideia de que a mesma auxilia no entendimento/construção da área, assim como no conhecimento/reconhecimento histórico educacional.

A imprensa periódica educacional descreve os pensamentos, teorias e ideias do presente que legitimam a memória a ser revista no futuro; serve como instrumento para mapear, analisar e refletir sobre a cultura escolar, bem como permite compreender práticas e formas de condutas de grupos e setores da educação. Por fim, é ainda útil como instrumento norteador do professor nas suas tarefas diárias. “O professor deve ser ajudado a resolver as incertezas que ocorrem a cada momento de sua tarefa cotidiana a partir de guias autorizados; para tanto, os jornais pedagógicos desempenham um papel capital” (FERRÉ 1939, p.17 *apud* CASPARD, 2002, p.34).

Antônio Nóvoa (2002), na publicação “A Imprensa de Educação e Ensino: repertório analítico (séculos XIX-XX)” estabelece algumas motivações para a execução de pesquisas relacionadas à imprensa periódica que culminam com o desejo de conhecer e contribuir para a história da educação de Portugal. Primeiramente, cita a imprensa como a melhor maneira para apreender a multiplicidade do campo educativo; em segundo lugar, enfatiza a natureza da

informação fornecida pela imprensa, que lhes concede um caráter único e insubstituível, como forma de reação aos fatos, às normas legais, às situações políticas; em terceiro, apresenta a imprensa como lugar de afirmação e regulação coletiva em que o autor/criador será julgado pelos companheiros de geração. Termina acentuando que muitos dos melhores pensadores em educação ficaram limitados à imprensa periódica educacional. Para Nóvoa (2002), o *corpus* das publicações periódicas não foi, até hoje, objeto de atenção específica, apesar de a função que a publicação periódica desempenha na configuração institucional do campo educacional possuir um estatuto muito especial.

Somado a isso, a imprensa periódica em educação auxilia os professores e a comunidade escolar – formada por pais, alunos e corpo técnico-administrativo da escola – quando propõe debates e esclarece temas emergentes, constituindo-se, assim, na principal via de circulação de novas ideias, novas teorias e novas experiências.

Por se tratar da transposição da realidade de cada autor, o artigo publicado na imprensa periódica em educação é a tradução da área, do seu caminhar, o que possibilita compreender e avaliar sua evolução. Analisar esse material, que pode ser visto sobre diferentes prismas (conteúdo, autores, fontes citadas, etc.) permite apreender falas que articulam teorias educacionais com as práticas de cada autor, ocasionando, assim, um melhor conhecimento da história do ensino e da educação.

Os estudos acerca de periódicos especializados na área da Educação têm início no ano de 1889 com o trabalho de Beurier Pierre Caspard, coordenador de estudo sobre imprensa periódica na França. Segundo Caspard (1988 *apud* CATANI, BASTOS, 2002, p.6):

[...] pode-se ver as primeiras manifestações (desse interesse), aliás, nas tentativas parciais de Beurier em 1889 e de d'Alméras em 1900, assim como no ***Dictionnaire de Pédagogie et d'Intruction Primaire de Buisson***, que continha números dos artigos relativos à imprensa pedagógica.

No Brasil, os estudos dessa natureza têm início com o texto de Carlos da Silveira intitulado “Apontamentos para uma história do ensino público em São Paulo”, em 1929. Catani (1996) afirma que nesse documento se faz a tentativa que

parece ter sido a primeira, de sistematizar informações sobre a imprensa periódica educacional. Nele são apresentadas, de forma cronológica, as primeiras revistas paulistas na área da educação, desde o final do século XIX:

- 1893-1897: A Escola Pública;
- 1896-1897: Revista do Jardim da Infância
- 1902- 1918: Revista de Ensino
- 1925-1927: Revista Escolar
- 1927-1961: Revista Educação.

Na tentativa de se ampliar a compreensão na área da educação brasileira é que se pretende, neste trabalho, estudar a Imprensa Periódica Educacional no Brasil a fim de perceber em torno de quais temáticas se dá o debate no campo educacional a partir dos discursos recorrentes veiculados nas temáticas abordadas na Revista Brasileira de Educação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Uma pesquisa acompanha sempre uma metodologia de trabalho e sua importância está relacionada à lógica que o pesquisador segue para descobrir ou comprovar uma verdade. Tal lógica deve ser coerente tanto na concepção da realidade como na teoria do conhecimento do pesquisador (CHIZZOTTI, 2006).

Esta pesquisa adota a metodologia de abordagem quantitativa / qualitativa, também denominada de enfoque misto. *“El enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema”* (SAMPIERE; FÉRNÁNDEZ-COLLADO; LUCIO, 2006, p. 755).

Baseada em diferentes abordagens teóricas e em diferentes linhas de desenvolvimento, a pesquisa quantitativa/qualitativa leva em conta além dos dados verificáveis, os sentimentos do pesquisador e dos sujeitos participantes da pesquisa, isto porque possibilita estimular o desenvolvimento de novas compreensões sobre a variedade e a profundidade dos fenômenos sociais a partir de dados quantificáveis.

A combinação entre os enfoques quantitativo e qualitativo pode se dar de diferentes formas e em diferentes momentos da pesquisa. Seja na qualificação de dados quantificados, seja na quantificação de dados qualitativos (SAMPIERE; FÉRNÁNDEZ-COLLADO; LUCIO, 2006). A forma adotada para mesclar os enfoques quantitativos e qualitativos nesta pesquisa foi em duas etapas em que “*dentro de una misma investigación se aplica primero un enfoque y después el otro, de forma independiente o no*” (SAMPIERE; FÉRNÁNDEZ-COLLADO; LUCIO, 2006, p. 759).

A técnica aplicada foi a da análise de conteúdo, que busca atribuir o(s) sentido(s) do texto com as categorias de análise estabelecidas no processo de investigação sem deixar de considerar a conexão universal dos mesmos e o seu desenvolvimento: nas categorias imprimiram-se os conceitos básicos que refletem os aspectos essenciais, propriedades e relações dos objetos e fenômenos. Elas são, ao mesmo tempo, intérpretes e indicadores do real.

Vista de uma maneira clássica a análise de conteúdo pode ser entendida como uma “*técnica para estudiar y analizar la comunicación de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa*” (BERELSON, 1971, apud SAMPIERE; FÉRNÁNDEZ-COLLADO; LUCIO, 2006, p. 356). Mais adiante, os mesmos autores apresentam um entendimento estendido definindo a análise de conteúdo como “*método de investigación para hacer inferencias validas y confiables de datos con respecto a su contexto*” (KRIPPENDORFF, 1980 apud SAMPIERE; FÉRNÁNDEZ-COLLADO; LUCIO, 2006, p. 356). De forma mais avançada, esta pesquisa adota a análise de conteúdo como um:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantificáveis ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

Nessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida em três etapas independentes e complementares, a saber: (i) Pré-análise que se inicia com o levantamento e a organização do material; (ii) Descrição analítica que se inicia na análise do conteúdo que constitui o *corpus* da pesquisa seguida da classificação e do estabelecimento

das categorias; e (iii) Interpretação referencial em que se busca entender além do conteúdo manifesto o conteúdo latente. Entre essas fases está a inferência, operação lógica onde uma proposição é aceita em virtude da sua ligação com outras proposições tidas como verdadeiras, ou seja, deduzidas pelo raciocínio.

Esse estudo busca o entendimento da realidade educacional por meio dos temas publicados na Revista Brasileira de Educação. A partir das categorias de análise aqui entendidas como classes que reúnem um grupo de elementos, com características comuns sob um título genérico, foi feita a *categorização*, isto é, a operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias.

4 REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Revista Brasileira de Educação surge no ano de 1995 sob a responsabilidade da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - em co-edição com a Editora Autores Associados, voltada à publicação de artigos acadêmico-científicos e com o objetivo de fomentar e facilitar o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional.

No editorial de número 0, lançado em dezembro de 1995, vem escrito que:

Esta revista nasce de um projeto que vem sendo preparado há algum tempo pela ANPEd. Resulta de um processo de amadurecimento de nossa associação, que, nos últimos anos, ao mesmo tempo em que apresentou um grande crescimento quantitativo, procurou ajustar suas formas de organização e comunicação de maneira a priorizar um desenvolvimento qualitativo da pesquisa e da pós-graduação no país. (REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1995).

Trata-se de uma publicação quadrimestral dirigida a professores, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação das áreas das ciências sociais e humanas, assim como à sociedade em geral, visto que a ANPEd entende que os problemas da educação no Brasil devem ser vistos como problemas nacionais e sob o olhar dos políticos, administradores públicos, pesquisadores de outros campos, entre outros. Nesse contexto, é importante que a ANPEd conte com um canal próprio de divulgação, que possa contribuir para esse debate, trazendo o

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p.3-18, jul. / dez. 2014.

aporte da pesquisa e da reflexão sistemática sobre as questões educacionais. (REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1995).

A Revista Brasileira de Educação apresenta como membros do seu conselho editorial nomes nacionais e internacionais que visam, além de incentivar o intercâmbio do periódico, elevar o padrão de qualidade quando da emissão de parecer, da avaliação no que se refere à padronização e à formatação. Assegura o debate político na seção **Espaço Aberto**, nem sempre constante em todos os números, mas que garante a exposição de ideias plurais. Abre espaço aos leitores para contribuição com críticas, ideias e reflexões, garantindo assim, receptividade da revista. No primeiro número teve uma tiragem de 15.000 exemplares. O sumário do primeiro número traz o editorial, seis artigos, resenhas, notas de leitura, resumos/abstracts, normas para colaborações e assinaturas. Garante a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

Determina como áreas de interesse: educação, educação básica, educação superior, política educacional e movimentos sociais. Embora fique claro que a revista não é temática por excelência, isso se dá em alguns números em que traz artigos que venham compor diferentes perspectivas de uma determinada abordagem.

Por ser uma revista produzida pela ANPEd traz nos seus números documentos relacionados à Reunião Anual da Associação, assim como textos reflexivos sobre a atuação da associação dando ênfase às ações relacionadas à consolidação da pós-graduação e da pesquisa em educação no país. Em 2000, a partir do nº 14, passa a ser co-editada e comercializada pela Editora Autores Associados.

O nº 29 comemora a admissão da Revista Brasileira de Educação no Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e que tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. Nessa edição, a revista afirma que tal conquista se deu por consequência de anos de trabalho e por atender algumas exigências como pontualidade nas publicações, sumário em inglês, entre outras.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p.3-18, jul. / dez. 2014.

5 REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: ENSAIO DE INTERPRETAÇÃO DOS TEMAS RECORRENTES (2005-2010)

A análise dos temas publicados na imprensa periódica em educação na Revista Brasileira de Educação permite apreender o modelo de ciência da educação que prevalece nesse país pelo olhar desse periódico, no período estudado. “Ao mesmo tempo em que o modelo educacional é influenciado pelo paradigma da ciência, aquele também o determina” (MORAES, 2010, p. 18). Por isso, se afirma que é impossível separar um do outro. O autor pesquisador adota aquilo que ele crê ser o modelo pedagógico mais eficiente.

As temáticas analisadas formaram as categorias compostas por doze termos que correspondem ao tema principal para o qual o artigo remete. O critério de categorização adotado foi o semântico, que agrega assuntos relacionados entre si. Esse critério taxonômico fez uso do critério de exclusão mútua que impossibilita a integração de um mesmo artigo em duas categorias. Por se tratar de uma análise semântica, ou seja, de significados a partir da interpretação, buscou-se compreender os núcleos de sentidos presentes, algumas vezes aparentes, outras vezes latentes dos artigos pesquisados.

Cada uma das onze categorias assim definidas encontra-se, por sua vez, sistematizada em várias subcategorias, que lhes conferem consistência.

Na Categoria **Currículo**, encontram-se elencadas dezessete subcategorias que englobam, além das disciplinas escolares, tudo o que pode contribuir com a construção do conhecimento no âmbito escolar e fora dele. A categoria **Educação Especial**, composta de três subcategorias, contempla formas diversas de ensino consideradas à margem da sociedade. A categoria **Escola e Suas Atividades** reúne entre as nove subcategorias os textos que revelam a rotina da vida escolar e as reflexões pedagógicas internas. Representando a categoria **Filosofia da Educação**, com duas subcategorias, reuniram-se textos que expõem uma preocupação com uma educação reflexiva. A categoria **Leis em Educação** contempla legislação em educação infantil e educação superior, com apenas uma subcategoria. A categoria **Métodos e Instrução de Ensino** agrupa textos que buscam metodologias que auxiliam na aprendizagem, é composta por dezessete subcategorias. A categoria

Nível de Educação abrange as formas de educação formal agrupadas em quinze subcategorias. A categoria **Pesquisa em Educação** inclui artigos com o objetivo de produzir de forma mais clara e prioritária um (re)conhecimento epistemológico na área da educação e congrega vinte e duas subcategorias. A categoria **Política em Educação** contempla quarenta e uma subcategorias com diversos artigos de apoio ao professor e ao aluno de ordem econômica e social em diferentes países, bem como estratégias que promovam o desenvolvimento físico e intelectual dos docentes. A categoria **Professor**, que congrega textos relacionados à formação e ação dos agentes educativos, assim como o reconhecimento que este tem perante a sociedade, totaliza dez subcategorias. Fazem parte da categoria **Tecnologia em Educação** os textos referentes às novas tecnologias de informação e comunicação e suas formas de utilização dentro e fora da escola, com cinco subcategorias. Da categoria **Outros** fizeram partes artigos que não se relacionavam com o objetivo dessa pesquisa. (Tabela 1).

Tabela 1 - Termo Geral Abordado na Imprensa Periódica Educacional na Revista Brasileira de Educação

TERMO GERAL	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO	
	Total	%
Currículo	14	8,8%
Educação Especial	2	1,2%
Escola e Suas Atividades	10	6,2%
Filosofia da Educação	2	1,2%
Leis em Educação	1	0,6%
Métodos e Instrução de Ensino	22	13,8%
Nível em Educação	32	20,1%
Pesquisa em Educação	23	14,4%
Política em Educação	27	16,9%
Professor	15	9,4%
Tecnologia em Educação	7	4,4%
Outros	4	2,5%
'TOTAL GERAL	159	100%

Fonte: Revista Brasileira de Educação, 2005-2010.

Seguindo a perspectiva de análise dos temas recorrentes na Revista Brasileira de Educação nos 159 artigos analisados, entre 15 números editados, no

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p.3-18, jul. / dez. 2014.

período de 2005 a 2010, algumas ordens de considerações podem ser inferidas, tais como veremos a seguir:

Uma primeira constatação refere-se a maiores incidências de artigos acerca da temática **Nível de Educação**, com trinta e duas ocorrências. Esse tema abrange, como subcategorias, temas relacionados desde a educação infantil até a pós-graduação. O maior número de artigos analisados concentra-se na pós-graduação. Tal fato não surpreende, uma vez que se trata de um periódico sob a responsabilidade da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação que congrega, em sua maioria, professores de pós-graduação das universidades de todo o país, além da compatibilidade do tema nos Grupos de Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita (GT10), Política de Educação Superior (GT11) e Educação Fundamental (GT13). (Tabela 2).

Tabela 2 - Grupos de Trabalho ANPEd

	GT13 – Educação Fundamental
GT02 – História da Educação	GT14 – Sociologia da Educação
GT03 – Movimentos Sociais e Educação	GT15 – Educação Especial
GT04 – Didática	GT16 – Educação e Comunicação
GT05 – Estado e Política Educacional	GT17 – Filosofia da Educação
GT06 – Educação Popular	GT18 – Educação de Jovens e Adultas
GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos	GT19 – Educação Matemática
GT08 – Formação de Professores	GT20 – Psicologia da Educação
GT09 – Trabalho e Educação	GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais
GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita	GT22 – Educação Ambiental
GT11 – Política de Educação Superior	GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação
GT12 – Currículo	GT24 - Educação e Arte

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação (2010).

Em seguida, é importante destacar que Política em Educação, Pesquisa em Educação e Métodos e Instrução de Ensino seguem como os próximos temas mais pesquisados, nessa ordem, e perfazem um total de 45,1% das temáticas pesquisadas.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p.3-18, jul. / dez. 2014.

Manifesta-se nos artigos publicados que é interesse comum dos pesquisadores conhecerem mais sobre suas práticas pedagógicas, o que perpassa pela necessidade de se formar uma identidade a partir da interpretação da realidade educativa existente em cada país. Estes temas se aproximam da missão da Revista Brasileira de Educação que se autodenomina:

Publicação de artigos acadêmico-científicos, fomentando e facilitando o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional [...] dirigida a professores e pesquisadores, assim como a estudantes de graduação e pós-graduação das áreas das ciências humanas e sociais (REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 2005).

Pesquisas relacionadas a Professor (15 artigos), Currículo (14 artigos) e Escolas e suas Atividades (10 artigos) somaram 24% dos artigos pesquisados. A proximidade dessas temáticas se dá quando da consciência de que ser professor implica, entre outros, conhecer o contexto escolar. Conscientes de que toda organização educativa se firma em torno de uma comunidade, começa-se a dar mais atenção à comunidade educativa do entorno e perceber suas diferenças (cognitivas) e desigualdades (raça, sexo, cultura, etc.). Tais fatos fazem surgir novas teorias sobre o currículo, pois “É através da sua prática em sala de aula, onde o currículo oficial se transforma em currículo real, que o professor coloca o aluno mais próximo da verdade” (PECEGUEIRO ; VETTER, 2005, p. 5).

Outra constatação diz respeito ao número inexpressivo de artigos em algumas áreas como: Leis em Educação, (1 artigo), Educação Especial (2 artigos), Tecnologia em Educação (7 artigos). Destes, somente Educação Especial se configura como Grupo de trabalho da ANPEd, GT-12, o que explica a pouca ocorrência desses temas.

Esse esboço de análise dos temas encontrados na Revista Brasileira de Educação faz incidir a necessidade de ampliar as análises mais detalhadas do conteúdo de outros periódicos na área da educação no Brasil, pois

Na verdade, é difícil encontrar um outro *corpus* documental que traduza com tanta riqueza os debates, os anseios, as desilusões e as utopias que têm marcado o projeto educativo nos últimos dois séculos. Todos os actores estão presentes nos jornais e nas revistas: os alunos, os professores, os pais, os políticos, as comunidades... As

suas páginas revelam quase sempre “a quente”, as questões essenciais que atravessam o campo educativo numa determinada época (NÓVOA, 2002, p. 31).

Tais palavras mostram a importância dos estudos nos periódicos científicos educacionais como forma de apreensão da realidade no campo educativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados nesta pesquisa, embora restritos à análise temática de um único periódico, Revista Brasileira de Educação, editado pela ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - em co-edição com a Editora Autores no período de 2005 – 2010 - tornam possível fazer algumas constatações concernentes às pesquisas educacionais realizadas no Brasil.

Em primeiro lugar destaca-se um início tardio de estudos dessa natureza, somente em 1929; em relação às temáticas tratadas no período estudado, destaca-se uma maior concentração de artigos na área da pós-graduação e da pesquisa em educação no país em detrimento a outros temas como Leis em Educação e Educação Especial.

Embora os dados apresentados por si só não bastem para traçar o real perfil da produção educacional estudada, manifesta-se notadamente nos artigos publicados o interesse comum dos pesquisadores conhecerem mais sobre suas práticas pedagógicas, buscando na afirmação científica seus caminhos de afirmação econômica, política e cultural.

Referências

ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação em Educação. **Grupos de trabalho**, 2010. <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/sobre-os-gts>>. Acesso em: 28 jul. 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BASTOS, M. H. C. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a revista do ensino do Rio Grande do Sul 1951-1952. In: CATANI, D.; Bastos, M. H.C.(Org.). **Educação em revista**: A imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 2002.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p.3-18, jul. / dez. 2014.

CARVALHO; ARAUJO; GONÇALVES NETO. Discutindo a história da Educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia – MG, 1930-1959). In: ARAUJO, J.C.S.; DÉCIO JÚNIO, G. **Novos tempos em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Editora autores associados, 2002.

CASPARD, P. Imprensa pedagógica e formação contínua de professores primários. In: CATANI, D.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Educação em revista: A imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002.

CATANI, D.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Educação em revista: A imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002.

CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 10, n. 20, p.115-130, jul./dez, 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. Avaliação e perspectivas da pesquisa através das publicações em periódicos. In: **AVALIAÇÃO e perspectivas na área de educação 1983-1992**. Porto Alegre: ANPEd, 1993. p. 201-215.

MCGARRY, K. **O contexto dinâmico da informação: uma análise introdutória**. Brasília: Brinquet de Lemos, 1999.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. 14. ed. São Paulo: Papiros 2010.

NÓVOA. A. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M.H.C. **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-31.

PECEGUEIRO, Cláudia Maria Pinho de Abreu; VETTER, Silvana Maria de Jesus. **Currículo crítico e o professor: seu papel nesse contexto**, 2008. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

REVISTA Brasileira de Educação. Editorial. **Revista Brasileira de Educação**, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: 27 abr. 2009.

SAMPIERE, R. H; FÉRNÁNDEZ-COLLADO, C.; LUCIO, P. B. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 2006.

ANÁLISE DA DEGRADAÇÃO NO AÇUDE ENGENHO VELHO EM SÃO GONÇALO DO PIAUÍ

ANALYSIS OF THE DEGRADATION IN THE ENGENHO VELHO WATER RESERVOIR IN SÃO GONÇALO DO PIAUÍ

Valmira Alves de Menezes do Rêgo

Minicurrículo

Licenciatura em Geografia/PARFOR/UFPI. Atualmente é professora da Educação Infantil no município de Água Branca - PI.

E-mail: valmira1000@hotmail.com

Claudia Maria Sabóia de Aquino

Minicurrículo

Professora do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí. Mestre em Desenvolvimento e Meio ambiente pela UFC, Doutora em Geografia – UFS. Atua desenvolvendo pesquisas em análise e planejamento ambiental.

E-mail: cmsaboia@gmail.com

RESUMO

O objetivo desse artigo é analisar os impactos ambientais e as causas de degradação do açude Engenho Velho em São Gonçalo do Piauí. A metodologia fundamentou-se em pesquisa bibliográfica e inspeções a campo. A abordagem adotada será a qualitativa com caráter descritivo do tipo estudo de caso por fornecer um estudo de maior profundidade sobre o tema a ser abordado. Busca-se aqui evidenciar as causas que estão levando o açude Engenho Velho a uma situação de degradação, tendo em vista os mais variados impactos ambientais que assolam este açude. O trabalho aponta a necessidade de se refletir as práticas ambientais voltadas à conscientização e preservação desse patrimônio público da sociedade são gonçalense. Assim, este artigo traz para o debate social, a importância da preservação dos cursos d'água, bem como amplia a compreensão quanto a este fato, pois o que se percebe é um descaso dos órgãos competentes frente aos inúmeros e visíveis impactos relacionados com o açude Engenho Velho. Portanto, esta pesquisa contribuirá para elevar o nível de conhecimento sobre os problemas geradores da degradação do açude Engenho Velho, como lixo, queimadas, irrigação irregular, entre outros, proporcionando dados a futuras pesquisas.

Palavras-Chave: Açude Engenho Velho. Degradação Ambiental. São Gonçalo do Piauí.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the environmental impacts and causes of degradation of the Engenho Velho weir in São Gonçalo do Piauí. The methodology was based on bibliographical research and field inspections. The approach will be qualitative and of descriptive nature, belonging to the case study type because it provides a study of greater depth on the topic being discussed. We seek to highlight the causes that are leading the Engenho Velho weir to a situation of degradation, in view of the various environmental impacts that plague this sluice. The study highlights the need to reflect environmental practices in order to raise awareness and safeguard public assets of the são gonçalense society. Thus, this article brings to the social debate the importance of preserving the waterways, as well as enhances understanding about this fact because what is perceived is a negligencet of the competent bodies face the numerous and visible impacts related to Engenho Velho weir. Therefore, this research will contribute to raising the level of knowledge about the problems which generate the degradation of Engenho Velho weir, such as garbage, fires, irregular irrigation, among others, providing data for future research.

Keywords: Engenho Velho Weir. Environmental Degradation. São Gonçalo do Piauí.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento científico, tecnológico e informacional constatado pós anos 60 do século XX, favoreceu o desencadeamento da industrialização e dos equipamentos urbanos nas várias regiões do país. Em consequência, emergiram uma série de danos ao ambiente, tanto no campo como nas cidades, especialmente vinculados aos problemas hídricos, elemento fundamental à vida.

Vale ressaltar que o crescimento econômico apenas acelerou a degradação, posto que esta se iniciou nos primórdios da humanidade, através do homem primitivo, que procurava as margens dos cursos d'água para morar e fazer plantios devido à fertilidade das terras que eram ricas em materiais orgânicos. O desenvolvimento das atividades junto aos cursos d'água culmina com a remoção da vegetação e o conseqüente aumento de sedimentos a convergir para os cursos d'água ocasionando sérios problemas em relação aos recursos hídricos.

O açude Engenho Velho localizado no município urbano de São Gonçalo do Piauí, enfrenta uma série de problemas ambientais, resultado de formas de uso inadequado. A partir desta constatação o presente trabalho objetiva identificar e, em seguida, analisar os problemas causadores desta degradação.

O açude Engenho Velho tem grande importância para a comunidade local, pois o mesmo foi base econômica para os primeiros moradores do lugar, devido aos

grandes engenhos instalados as suas margens para a produção de cana de açúcar. Em virtude da atividade açucareira na beira do açude, os moradores se abrigavam próximo a ele, tendo formado assim a cidade de São Gonçalo do Piauí.

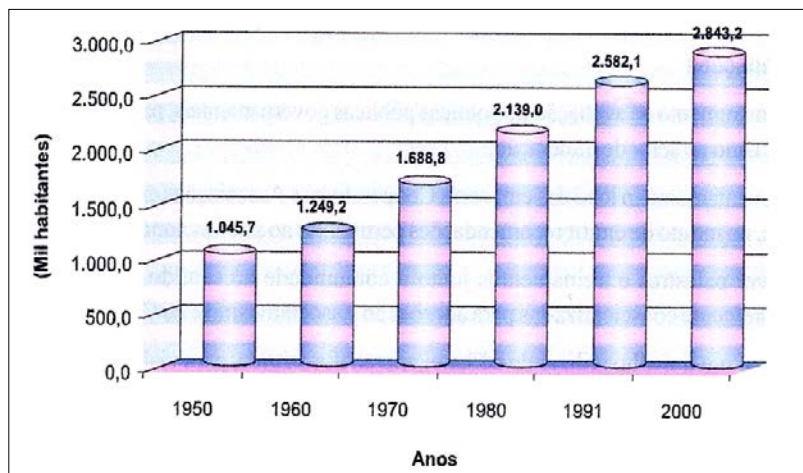
O artigo está fundamentado em uma metodologia que utiliza como base a pesquisa bibliográfica e inspeções a campo. A abordagem adotada será a qualitativa com caráter descritivo do tipo estudo de caso.

2 URBANIZAÇÃO BRASILEIRA E PIAUIENSE

No Brasil, o predomínio político e administrativo da cidade sobre o campo começou a ocorrer a partir da década de 1930, através do processo de industrialização do país (SANTOS, 1994). A partir da década de 1950 teve início o processo de modernização do campo, o que resultou, nas décadas de 1960 e 1970, numa intensa liberação da mão de obra, marcada pelo incremento de tecnologia ao processo produtivo agrário. Essa população foi atraída para o meio urbano pela oferta de empregos proporcionada pelo crescimento da industrialização e pela expectativa de uma melhor qualidade de vida nas cidades. Em meados da década de 1960, o Brasil havia completado seu processo de transição urbana e, na década seguinte, 56,80% da população brasileira encontrava-se vivendo em áreas urbanas. Essa rápida transferência de população para o meio urbano proporcionou um vertiginoso crescimento físico e demográfico das principais capitais do país atingindo rapidamente os territórios e municípios vizinhos (LOPES; MENDONÇA, 2010, p. 2).

Inserindo no contexto nacional o estado do Piauí, a evolução demográfica desse Estado ocorreu de modo relativamente lento até o final da década de 1940. A partir dos anos 1950 passa a crescer em ritmo mais acelerado, intensificando-se a partir dos anos 1960 para, em seguida, arrefecer nas décadas seguintes, conforme Gráfico 1.

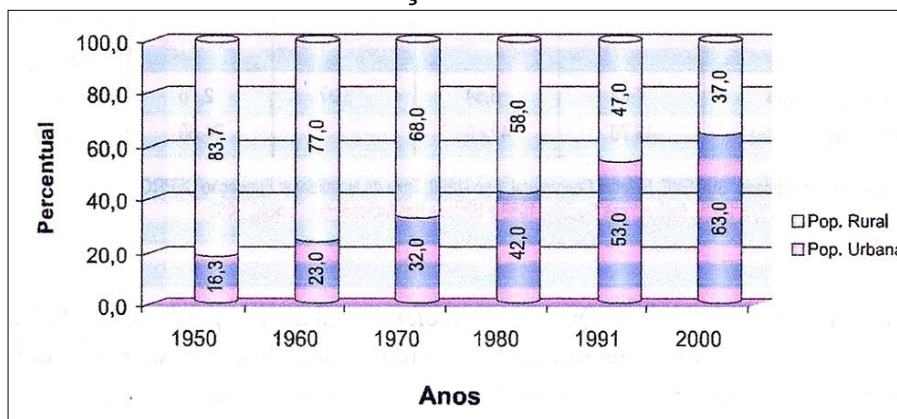
Gráfico 1 – Evolução da população 1950/2000



Fonte: IBGE, Censos Demográficos (1950/2000).

A urbanização, anteriormente mencionada, é reflexo de um fato sociológico (evolução demográfica) que vem ocorrendo em todo o país e, portanto, neste sentido, o Piauí apenas acompanha a tendência nacional. Este processo amplia, contínua e aceleradamente, os diferenciais de crescimento populacional entre as zonas urbanas e rurais (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Distribuição zonal – 1950/2000



Fonte: IBGE, Censos Demográficos (1950/2000).

No estado, o contingente urbano que tradicionalmente representava a minoria da população, não passava de 16,3% em 1950. Desde então devido ao fenômeno de migração interna campo-cidade, por alguns chamados de êxodo rural, vem

alterando para maior sua representação, com contínuo ganho relativo, passando à condição de maioria em 1999, e alcançando em 2000 a representação de 63% ou quase 2/3 da população total (CEPRO, 2004, p. 48).

A resultante desde processo de urbanização acelerado se traduz no esvaziamento do campo em termo populacional. A taxa de crescimento anual da população rural que já alcançou 1,81%, na década de 1960 passou a cair sistematicamente, mostrando-se atualmente negativa, -1,56% a.a. em 2000. Disso resulta o decréscimo do número absoluto da população rural. No mesmo ano, a taxa de crescimento da população urbana atingiu a marca de elevados 3,03%, o que explica a sua expansão e representatividade atuais (Gráfico 2) (CEPRO, 2004, p. 48).

A distribuição regional da população piauiense é outro fenômeno digno de nota. A forma de ocupação do território piauiense guarda estreita relação com a localização e a dinâmica das atividades produtivas do Estado. Neste sentido, o Piauí pode ser dividido em duas grandes regiões: a região sul e a centro-norte. A primeira registra o desbravamento do Piauí e o seu povoamento e, por consequência, mais antigo; permanece ainda no estágio agropastoril, todavia detêm excelentes e comprovadas potencialidades de desenvolvimento, neste setor. Trata-se de uma região subpovoada. A densidade demográfica mesorregional varia entre 3,7 e 10,2 habitantes por km², sendo que alguns de seus municípios chegam a menos de 2 hab./ km² (CEPRO, 2004, p. 48).

Ainda que se considerem as escalas diferenciadas, ressalta-se que tal processo (crescimento urbano e demográfico) não ocorreu de modo controlado e de forma equilibrada, quer em nível de Brasil ou Piauí. Ao contrário, resultou na formação de ambiente urbano extremamente complexo e conflituoso sob a perspectiva socioambiental.

3 URBANIZAÇÃO X LEGISLAÇÃO AMBIENTAL DOS RECURSOS HÍDRICOS

Como resultado do crescimento urbano e populacional, anteriormente discutido, emergiu no Brasil de modo geral uma série de problemas ambientais especialmente relacionados aos recursos hídricos, que passaram a exigir

normatizações e instrumentos legais objetivando a manutenção de um ambiente saudável e equilibrado.

O desenvolvimento científico, tecnológico e informacional constatado pós anos 60 do século XX, favoreceu o desencadeamento da industrialização e dos equipamentos urbanos nas várias regiões do país e, em consequência, emergiu uma série de danos ao ambiente, tanto no campo como nas cidades.

Vale ressaltar que o crescimento econômico apenas acelerou a degradação, posto que esta se iniciou nos primórdios da humanidade, através do homem primitivo, que procurava as margens dos cursos d'água para morar e fazer plantios devido à fertilidade das terras que eram ricas em materiais orgânicos. O desenvolvimento das atividades junto aos cursos d'água culmina com a remoção da vegetação e o consequente aumento de sedimentos a convergir para os cursos d'água ocasionando sérios problemas em relação aos recursos hídricos.

Neste contexto destaca-se dentre outros o Novo Código Florestal, Lei nº 12.651 de vegetação nativa que altera as Leis nº 6.938 de 31 de agosto de 1981, Lei 9.393, de 19 de dezembro de 1996 e Lei 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis nº 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989 e ainda a Medida Provisória nº 2.166-67 de 24 de agosto de 2001 e dá outras providências.

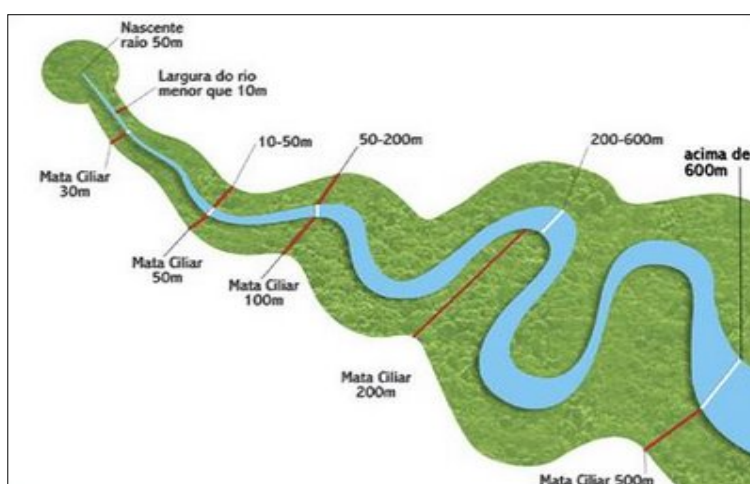
Conforme o art. 4º da Lei nº 12.651 considera-se Área de Preservação Permanente (APP), em zonas rurais ou urbanas para os efeitos desta lei:

As faixas marginais de qualquer curso d'água natural desde a borda da colcha do leito regular em largura mínima de: 30 (trinta) metros, para os cursos d'água de menos de 10 (dez) metros de largura; 50 (cinquenta) metros para os cursos d'água que tenham de 10 (dez) a 50 (cinquenta) metros de largura; 100 (cem) metros, para os cursos d'água que tenham de 50 (cinquenta) a 200 (duzentos) metros de largura; 200 (duzentos) metros, para os cursos d'água que tenham de 200 (duzentos) a 600 (seiscentos) metros de largura; 500 (quinhentos) metros, para os cursos d'água que tenham largura superior a 600 (seiscentos metros) (BRASIL, 2012, p.4).

A área de Preservação Permanente (APP) segundo a lei atual são zonas protegidas, cobertas ou não por vegetação nativa, com a função ambiental de preservar recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica e a

biodiversidade, facilitar o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem estar das populações humanas, segundo Lei nº 12.651, art.3º (BRASIL, 2012). A Figura 1 apresenta as áreas de APP's de margens e nascentes.

Figura 1 - Áreas de Preservação Permanente marginais de APPs, segundo Lei nº 12. 651



Fonte: Google imagens (2013?).

As áreas, no entorno dos lagos e lagoas naturais, em faixa com largura mínima de: 100 (cem) metros em zonas rurais, exceto para o corpo d'água com até 20 (vinte hectares de superfície, cuja faixa marginal será de 50 (cinquenta) metros; 30 (trinta metros) em zonas urbanas.

As áreas no entorno dos reservatórios d'água artificiais, na faixa definida na licença ambiental do empreendimento, observado o disposto nos 1º e 2º; A área no entorno das nascentes e dos olhos d'água, qualquer que seja a sua situação topográfica, no raio mínimo de 50 (cinquenta) metros. A encosta ou partes destas com declividade superior a 45º, equivalente a 100% (cem por cento) na linha de maior declive. As restingas, como fixadoras de dunas ou estabilizadoras de mangues; a) Os manguezais, em toda a sua extensão; b) As bordas do tabuleiro ou chapadas, até a linha de ruptura do relevo, em faixa nunca inferior a 100 (cem) metros em projeções horizontais (art.4º) (BRASIL, 2012, p.1).

Pela Lei nº 12.651 no art. 4º que dita sobre a delimitação das áreas de preservação permanente (APP). É importante ressaltar que a faixa de 5 metros de preservação no menor índice dos cursos d'água vigorou até sua alteração em 1986, passando agora para 30 metros no menor índice, ou seja, para cursos d'água de até

10 metros, sendo assim no que diz respeito ao açude Engenho Velho e o que objetiva a lei, deveria ser preservado 30 metros de suas margens, já que este possui 10 metros de largura (BRASIL, 2012, p.4).

4 AÇUDE ENGENHO VELHO: CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS HISTÓRICOS, FÍSICOS, ECONÔMICOS E AMBIENTAIS.

4.1 Aspectos históricos

No contexto regional da cidade de São Gonçalo do Piauí, a evolução demográfica da cidade tem sua composição relacionada a três etnias responsáveis pela formação do povo brasileiro: o índio, o branco e o negro.

Os índios eram habitantes naturais das terras brasileiras, estabelecidas nesta região a partir do aldeamento de São Gonçalo do Amarante, onde após as atrocidades cometidas pelos diretores do lugar resolveram organizar fugas, se dispersando na região e vivendo de forma seminômade basicamente da agricultura de subsistência e da coleta de frutos. Assim teriam nascido comunidades indígenas como o Canto, atual cidade de Santo Antônio dos Milagres, desmembrada de São Gonçalo do Piauí. O elemento branco aqui chegara fugindo das secas ocorridas nos estados vizinhos, em especial o Ceará, e o negro aqui se estabeleceu de duas formas: acompanhando os brancos, como ajudante ou até mesmo escravo, ou fugindo dos maus tratos dos seus senhores em outras regiões. Esses três elementos são os responsáveis pela formação da sociedade são gonçalense no processo de urbanização da cidade (MENESES, 2007, p. 242).

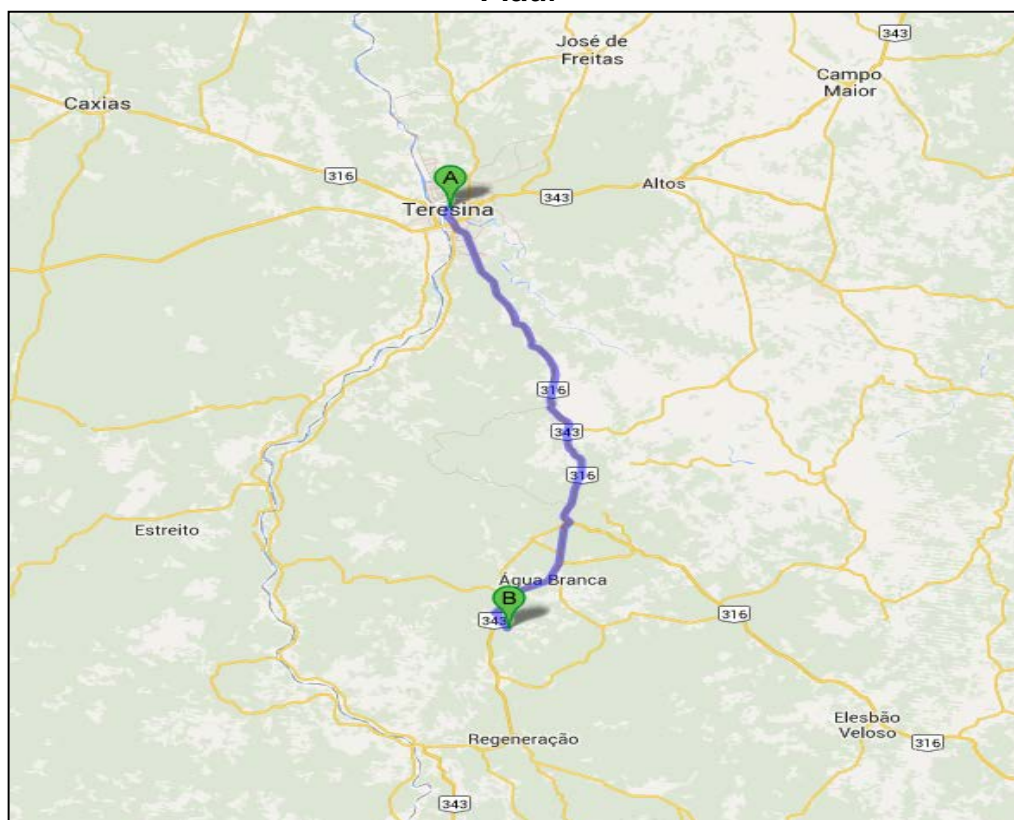
O aumento populacional do município de São Gonçalo do Piauí pode ser constatado na Tabela 1. Pela análise da referida Tabela verifica-se o aumento populacional entre os anos de 2000 e 2010, bem como mostra a localização da cidade de São Gonçalo do Piauí conforme Figura 2.

Tabela1 - População total domicílio e famílias residentes de São Gonçalo do Piauí nos anos de 2000, 2007 e 2010

ANO	POPULAÇÃO	DOMICILIOS
2000	4.249	1.071
2007	4.342	1.449
2010	4.754	1.675

Fonte IBGE Censo Demográfico – 2000/2010. Contagem da População 2007.

Figura 2 – Dados cartográficos da localização do município de São Gonçalo do Piauí



Fonte: Google maps (2013?).

A distribuição da população no município de São Gonçalo do Piauí, considerando a zona rural e urbana é apresentada na Tabela 2, onde se pode constatar que no ano de 2007 houve uma redução no número da população urbana com consequente aumento da população rural que passou de 1.164 para 1.446

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p. 19-34, jul. / dez. 2014.

habitantes. Em 2010, constata-se um retorno no tocante ao aumento da população urbana, bem como da zona rural. Acredita-se que este aumento esteja relacionado ao retorno de pessoas que nasceram ou viveram neste município, partiram do mesmo em busca de melhores condições de vida e, atualmente, por razões variadas, retornaram à terra natal. Este aumento tende a ampliar de forma expressiva os danos ao ambiente quer urbano ou rural, a partir de uma maior demanda nas várias esferas, sejam sociais e/ou ambientais.

Tabela 2 - População residente por situação do domicílio, residentes de São Gonçalo do Piauí nos anos de 2000, 2007 e 2010

ANO	URBANA	RURAL	TOTAL
2000	3.266	983	4.249
2007	3.178	1.164	4.342
2010	3.308	1.446	4.754

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010 – Contagem da população -2007.

4.2 Aspectos físicos e econômicos

Segundo a Fundação CEPRO (2000) o município de São Gonçalo do Piauí está localizado a 123 km da Capital do Estado. Sua extensão territorial é de 147, 592 km². De acordo com as coordenadas geográficas da cidade, localiza-se a 05° 59' 36" de latitude, e uma longitude de 42° 42' 10", com clima tropical altamente úmido e seco. A temperatura varia entre 23°C a 35°C. Limita-se ao norte com Água Branca, ao sul com Santo Antônio dos Milagres, ao leste com Hugo Napoleão, a oeste com São Pedro do Piauí.

A floresta residual mista, que outrora caracterizava a vegetação de São Gonçalo, sendo uma área de fusão entre floresta, Cerrado e Caatinga com a predominância de babaçu e buriti nas baixas úmidas, hoje se apresenta com pequenas arvores e arbustos que perdem as folhas na estação seca. Por falta de água ficam enfraquecidos, com caule tortuoso, desenvolvendo-se por etapas, quando retornam as chuvas do inverno. Esta formação caracteriza a vegetação local como de Caatinga complexa (MENESES, 2007, p. 227).

A cidade de São Gonçalo do Piauí tem sua economia basicamente agrícola de subsistência (arroz, milho, feijão e mandioca), sendo que uma minoria vive do funcionalismo público e do comércio.

4.3 Ambientais

O açude Engenho Velho, passa por problemas ambientais causados pela ação antrópica. Este açude constitui-se em história viva da comunidade local, que deve ser preservada para as futuras gerações, fato que justifica a realização da presente pesquisa.

Nesta parte do trabalho serão discutidos aspectos relativos à legislação ambiental pertinente aos recursos hídricos, confrontando-as com as práticas e os usos verificados na área de estudo, que desencadeiam uma série de problemas ambientais a serem discutidos a seguir.

As margens do açude sofrem uma série de danos ambientais com destaque para: o lançamento de esgoto doméstico, lixo, lava a jato à beira do açude e queimadas, sendo que todos esses impactos negativos, muito em breve contribuirão para que o açude, ainda perene, em um curto espaço de tempo se torne temporário.

Como fatores causadores da degradação ambiental citada acima se destacam as seguintes atividades econômicas: a irrigação (Figura 3), o abastecimento de tanques para a piscicultura, duas atividades que trazem como consequência significativa perda de água para a atmosfera.

O crescimento urbano da cidade de São Gonçalo do Piauí não veio acompanhado de um aumento na infraestrutura de saneamento básico adequado, de modo que os esgotos de parcela significativa das residências do município são lançados diretamente no referido açude. É notória também a deposição de resíduos sólidos às margens do açude, conforme Figura 5.

Figura 3 – Fotografia de irrigação à margem do açude Engenho Velho, em São Gonçalo do Piauí



Fonte: Menezes (2013).

O desenvolvimento da atividade da piscicultura promove o represamento reduzindo o volume de água no açude Engenho Velho, bem como resulta em desmatamento, conforme mostra Figura 4.

Figura 4 – Fotografia de tanques utilizados na piscicultura comercial do açude Engenho Velho, em São Gonçalo do Piauí

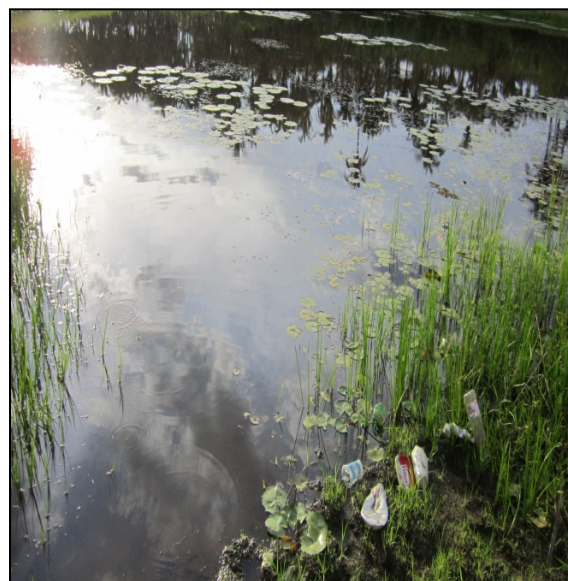


Fonte: Menezes (2013).

Figura 5 – Fotografias de esgotos e lixo nas proximidades do açude Engenho Velho, em São Gonçalo do Piauí



Fonte: Menezes (2013).



Fonte: Menezes (2013).

A poluição das águas e a degradação desse açude também estão relacionadas às atividades de um lava a jato localizado à beira do açude (Figura 6), que em decorrência de sua atividade lança resíduos químicos que comprometem a vida aquática das espécies que habitam o referido açude.

Figura 6 - Lava a jato à beira do açude Engenho Velho em São Gonçalo do Piauí



Fonte: Menezes (2013).

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p. 19-34, jul. / dez. 2014.

Outro problema que compromete o açude Engenho Velho é o desmatamento da mata ciliar e as queimadas, processos estes que culminam com o desencadeamento de processos erosivos e consequente assoreamento (Figura 7).

Figura 7 - Queimadas nas proximidades do açude Engenho Velho, em São Gonçalo do Piauí



Fonte: Menezes (2013).

Os problemas apresentados anteriormente revelam uma série de conflitos entre a legislação vigente Lei nº 9.433, de 08 de Janeiro de 1997, a Lei nº 12. 651, que instituiu o Novo Código Florestal, e as formas de uso. Constata-se haver um descompasso significativo entre o que coloca a legislação e as práticas relativas às formas de uso do açude objeto deste estudo.

5 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas ambientais verificados no açude Engenho Velho foram: poluição por lançamento de dejetos sólidos e líquidos, deposição de lixo, desmatamentos e queimadas. Estes problemas resultam do uso inadequado deste recurso para o desenvolvimento de atividades como irrigação, piscicultura, agricultura, atividades relacionadas a um lava a jato.

O conjunto destas atividades é em parte desenvolvido nas margens do referido açude, indo de encontro à legislação vigente. Conclui-se haver necessidade de efetiva fiscalização por parte dos órgãos públicos no tocante ao cumprimento das legislações, posto os recursos naturais a exemplo dos recursos hídricos constituírem-se a base do desenvolvimento econômico.

Considera-se a necessidade de cumprimento da legislação no sentido de que considerando a legislação, permaneça para o Açude Engenho Velho uma área marginal de APP com largura de 30 metros.

Recomenda-se também, por parte da Secretaria do Meio Ambiente do município, o desenvolvimento de projetos voltados ao replantio de árvores às margens desse açude para evitar os processos causadores da erosão e do assoreamento. Campanhas educativas voltadas à Educação Ambiental da população do entorno também se fazem necessárias.

Referências

ÁREAS DE PRESERVAÇÃO PERMANENTE. [2012?]. Disponível em: <https://www.google.com.br/imagens> > Acesso em: 20 ago. 2013.

BRASIL. Novo código florestal. Lei Nº 12.651, de 25 de maio de 2012. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis Nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis Nº 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória nº 2.166-67, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 28 mai. 2012.

CEPRO. **Diagnóstico e Diretrizes para o Setor Mineral do Estado do Piauí**, Convênio nº 004/2004, Ministério de Minas e Energia – MME, 2004.

_____. **Diagnóstico socioeconômico do município de São Gonçalo do Piauí, 2000**. Disponível em: http://www.cepro.pi.gov.br/download/201105/CEPRO03_eecb0c6381.pdf. Acesso em: 20 ago. 2013.

GOOGLE MAPS. [2013?]. Disponível em: <https://maps.google.com.br/>. Acesso em: 13 dez. 2013.

IBGE. **Censo demográfico 2000/2010**: Contagem da população, 2007.

_____. **Censo demográfico**: Evolução da população, 1950/2000.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p. 19-34, jul. / dez. 2014.

_____. **Censo demográfico:** Distribuição zonal, 1950/2000.

LOPES, Edimilson A.; MENDONÇA, Francisco. Urbanização e Recursos Hídricos: Conflitos socioambientais e desafios à gestão urbana na franja leste da região metropolitana de Curitiba (RMC) – Brasil. SEMINÁRIO LATINO AMERICANO DE GEOGRAFIA FÍSICA, 6., SEMINÁRIO IBERO AMERICANO DE GEOGRAFIA FÍSICA, 2. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2010. **Anais...** Coimbra: Universidade de Coimbra, 2010.

MENESES, José Virgolino. **São Gonçalo do Piauí: apontamentos históricos e geográficos dos primeiros tempos à atualidade.** Teresina: Tergraph, 2007.

SANTOS, M. **A Urbanização Brasileira,** HUCITEC, São Paulo, 1994.

O ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA POR MEIO DO TEATRO DO OPRIMIDO: UMA EXPERIÊNCIA NA CAROLINA DO NORTE¹

THE TEACHING OF BRAZILIAN LITERATURE THROUGH THE THEATER OF THE OPPRESSED: AN EXPERIENCE IN NORTH CAROLINA

Érica Rodrigues Fontes

Minicurrículo

Graduada em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1999). Possui mestrado e doutorado em Línguas Românicas pela University of North Carolina at Chapel Hill (2003 e 2005, respectivamente). É Professora Adjunta III de Língua Inglesa e Literatura na Universidade Federal do Piauí e Professora de Estudos Literários do Mestrado em Letras da UFPI. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa e Literatura Brasileira atuando principalmente nos seguintes temas: arte (teatro e música) no ensino de língua inglesa e literatura, a voz do oprimido na literatura, *performance* de literatura e teatro político e popular no Brasil.

E-mail: ericarodriguesfontes@gmail.com

RESUMO

Este trabalho analisa experiências no ensino de literatura brasileira realizadas com alunos estadunidenses da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill (UNC-CH). Ao utilizarmos um método teatral baseado no Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, pretendemos criar uma relação ideológica entre os alunos americanos e não só a literatura brasileira, mas o contexto brasileiro, de forma a lidar mais eficientemente com algumas questões apresentadas em nossa literatura e que concernem diretamente textos de autoria feminina, em especial textos escritos na segunda metade do século passado. Aqui se propõe uma avaliação de exercícios a partir da leitura de “I love my husband”, de Nélide Piñon, “Menina de vermelho a caminho da lua”, de Marina Colasanti, e “A hora da estrela”, de Clarice Lispector.

Palavras-chave: Literatura Brasileira. Teatro do Oprimido. Educação.

ABSTRACT

This paper analyzes experiences with the teaching of Brazilian literature. These experiences were done with American Students from the University of North Carolina at Chapel Hill (UNC-CH). By using a theater method based on Augusto Boal's Theater of the Oppressed, we intended to create an ideological relationship between the American students who took the course and not only the Brazilian literature but also the Brazilian context, as a means of dealing more efficiently with some issues presented by our literature and which directly concern texts by women authors, especially texts written during the second half of the last century. Here I propose an evaluation of the exercises done based on the reading of Nélide Piñon's “I love my husband”, Marina Colasanti's “Little Girl in Red on her Way to the Moon” and Clarice Lispector's “The Hour of the Star”.

keywords: Brazilian Literature. Theater of the Oppressed. Education.

¹ Artigo publicado na *Revista de Literatura Brasileira Comparada*, n. 15, 2009. Disponível em versão digital.

1 INTRODUÇÃO

Ensinar literatura brasileira no exterior (e para estrangeiros) está obrigatoriamente atrelado a uma experiência cultural, a uma exposição sobre a história e política brasileiras. Nos Estados Unidos, tal ligação se torna indispensável, pois, embora neste país da América do Norte exista muita exposição à cultura de outros países, não há de fato acesso à perspectiva ideológica de outras nações. Assim, torna-se um compromisso do professor de literatura brasileira, no contexto estadunidense, criar para os alunos possibilidades de interação com a mentalidade brasileira, com a interpretação brasileira de mundo. Muito mais do que o ensino de movimentos literários, métrica ou outros assuntos de interesse da literatura, é em sua temática que nossa literatura parece ser mais enriquecedora quando pertencente a um currículo estrangeiro.

Depois de ensinar em cinco turmas de graduação na Carolina do Norte a matéria Literatura Lusófona, e por ater-me principalmente ao ensino das obras escritas no Brasil, percebi dois pontos de interesse comum das culturas e literaturas estadunidense e brasileira: as minorias políticas e as questões identitárias. Portanto, ao selecionar textos para leitura e debate em sala, procurei priorizar esses dois temas.

Como afirma Leonard Davis: “Novels do not depict life, they depict life as it is represented by ideology”¹ (DAVIS, 1987, p. 24). De fato, os textos escolhidos foram considerados representativos da ideologia brasileira contemporânea com atenção para os temas supracitados, pois, como afirma Linda Hutcheon (1999), a ideologia é a própria representação da cultura. Houve, portanto, uma preocupação com a criação de uma estratégia de relacionamento entre a nossa realidade e a realidade do país onde a nossa realidade está sob estudo, pois, embora muitas vezes essa ideologia esteja clara para um nacional da literatura lida, para o estrangeiro ela precisa ser apontada.

¹ Romances não mostram a vida. Eles mostram a vida como representada pela ideologia. Minha tradução.

Como exemplo, cito um momento de debate sobre a personagem Macabéa do romance *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Para os alunos do curso, em sua maioria nascidos em um contexto rural como o da Carolina do Norte, era quase impossível entender a condição tragicômica dessa personagem, pois ela está inserida em um contexto urbano, onde mora longe de seu estado de origem, com pessoas desconhecidas. Os fatos engraçados que acontecem na vida de Macabéa são gerados pela sua estranheza, pela sua falta de adaptação à sociedade, sua marginalidade. Se nos EUA a principal razão para os jovens saírem de sua terra natal é estudar em uma boa instituição, no Brasil o principal motivo para o êxodo jovem tem razões muito diferentes: a fuga da fome, da miséria e da pobreza. Para os alunos norte-americanos, portanto, entender o comportamento de Macabéa tornava-se difícil. Eles consideravam-na simplesmente um ser humano desprovido de inteligência e, então, digno de risadas e deboche. Foi preciso comparar a situação dessa personagem com uma vítima da pobreza, fome e desastres naturais no estado do Mississippi (o mais pobre dos Estados Unidos) para que os alunos entendessem a tragicomicidade da obra.

Muito provavelmente pela dificuldade de localizar pontos de interseção entre as duas culturas é que outros instrutores do curso supracitado haviam detectado que a participação dos alunos nas discussões era bastante inferior às suas expectativas e que as atividades, em muitos casos, eram desinteressantes para os discentes. Foi principalmente por causa do aparente desinteresse dos alunos pela disciplina que resolvi implementar em minha aula de literatura exercícios de teatro para posterior montagem teatral e um segundo momento de discussão. A metodologia escolhida foi a do Teatro do Oprimido, objeto de minha pesquisa de doutorado.

O projeto relatado neste artigo teve por objetivo a melhor absorção de conteúdos literários pelos alunos de literatura de graduação de diversos cursos da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill (UNC-CH). Realizado de agosto de 2004 a julho de 2006, ele revela experiências ocorridas nas turmas de Português 40 (Introdução à Literatura Lusófona), das quais fui instrutora, enquanto aluna de mestrado e doutorado na UNC-CH. Neste artigo, analiso exercícios

teatrais desenvolvidos a partir de três textos brasileiros de autoria feminina: *I love my husband*, de Nélide Piñon, *Menina de vermelho a caminho da lua*, de Marina Colasanti, e *A hora da estrela*, de Clarice Lispector.

Os textos foram analisados e encenados a partir de traduções inglesas das obras, nos moldes do Teatro do Oprimido e principalmente do Teatro Fórum (técnica de Boal para discussão de problemas sociais no palco, a ser explicada a seguir, juntamente com sua adaptação para a aula de literatura). Por meio dessas técnicas e de sua adaptação para as aulas, os alunos se colocam no lugar de personagens brasileiros, discutem a resolução do seu problema e depois trazem algumas situações para o contexto estadunidense, ao debater ou analisar problemas equivalentes nas duas Américas ou, mais especificamente, nos dois países.

Há pelo menos dois fatores que favorecem a utilização do método teatral de Boal nessa aula de literatura: a ideologia sob a qual os textos tratados foram escritos (condição subalterna da mulher e a sua necessidade de liberação) e o fato de o Teatro do Oprimido ser um tipo de teatro que tem como proposta final a discussão de problemas sociais. Esses textos traduzem opressões contemporâneas vivenciadas no Brasil e que têm equivalentes na sociedade norte-americana, ainda que estes não sejam divulgados. Assim, descreveremos como foi proporcionada essa ligação entre a identidade norte-americana e a identidade brasileira para o ensino de literatura brasileira, visando exclusivamente a um melhor aproveitamento literário e cultural dos alunos, originado por uma maior convivência com as obras, por meio do envolvimento teatro-lúdico.

Neste artigo me concentrarei no resultado concernente ao trabalho desenvolvido com os textos supracitados. As duas últimas obras foram estudadas no final do semestre, indicando um envolvimento mais profundo dos alunos com a metodologia.

As observações descritas a seguir foram feitas a partir das experiências de sala de aula e baseadas nas ideias retiradas do livro *Técnicas latino-americanas de teatro popular*, de Augusto Boal. Os seus métodos teatrais, mais divulgados com a publicação do livro *Teatro do Oprimido*, ocorrida no início dos anos 1970,

ficaram conhecidos em todo o mundo e priorizam uma participação mais ativa do espectador, que vai além do modelo observador e consciente apresentado pelo dramaturgo alemão Bertolt Brecht.²

É no Teatro Fórum, uma das técnicas do Teatro do Oprimido, em que há o incentivo à discussão de problemas sociais, que a participação da plateia pode ser mais claramente notada. Neste modelo de teatro, a primeira parte de uma peça é tradicional (com a separação entre público e atores), se dá em aproximadamente 30 minutos e apresenta pelo menos um problema ou erro em cada cena. Por erro entende-se uma situação social de opressão, sendo o erro, portanto, cometido pelo opressor e também por uma falta de postura mais libertária do oprimido. Na segunda parte da peça, que é introduzida por um Curinga, espécie de diretor teatral, perito na metodologia de Boal, o objetivo do público é, então, tentar consertar ou remediar o erro. O Curinga indica para a plateia que as cenas poderão ser modificadas por meio da substituição do oprimido (de acordo com a ideologia do Teatro do Oprimido, somente o oprimido pode ser substituído), com quem a plateia é levada a se identificar. Muitas vezes ela (plateia) até tem uma história que já auxilia esse processo, visto que muitas das peças são apresentadas em edifícios públicos, tais como escolas, hospitais e prisões, e retratam os contextos socialmente carentes do espectador.

As exceções com relação à substituição ocorrem somente no caso de o opressor tornar-se ainda mais cruel em sua opressão, postura justificada pelo fato de que o Teatro do Oprimido é do oprimido, feito por ele e mostrado para ele, com protagonistas que querem mudar a sua história de vida. Quando o opressor é modificado, não há muito que o oprimido possa fazer a respeito, já que a plateia é inicialmente incentivada a identificar-se com o oprimido. Ou seja, ao substituir o opressor, a plateia tenta modificar uma postura sobre a qual não tem nenhuma influência no dia a dia, pois não é esse o papel que faz e, conseqüentemente, não é a substituição do opressor que modificará ou ensaiará uma modificação social.

² Walter Benjamin explica que, no teatro épico de Brecht, priorizam-se a crítica social e a interrupção da ação dramática (os momentos narrativos são exemplo dessa interrupção) para reflexão sobre a crítica encenada. O público, porém, não participa do espetáculo ativamente. No

Além disso, o sistema social não testemunha uma frequente mudança na atitude de pessoas que fazem o papel de opressores, pois estes, de acordo com o Teatro do Oprimido, tendem a permanecer iguais. A atitude daquele que é vítima de opressão, porém, deve mudar para que, então, lentamente, o sistema mude a seu favor.

2 O TEATRO DO OPRIMIDO EM *I LOVE MY HUSBAND*

Nas aulas mencionadas, usei a ideia geral do Teatro do Oprimido, que divide a sociedade no binário oprimido-opressor (equivalentes ao protagonista e antagonista, respectivamente) para estudar as relações presentes nos textos e, a partir de então, sugerir uma interpretação mais profunda destes. Passemos então a um breve relato das experiências que, por si só, serão perfeitas ilustrações de como a leitura de um conto ou outro tipo de texto literário pode ser enriquecida com este método. Começemos com *I love my husband*.

Nesse conto, temos o retrato de uma mulher que é praticamente escrava de seu marido: faz para ele café todos os dias, prepara tortas de chocolate, evita falar de amor com ele porque há, na concepção deste, muitos outros problemas que merecem mais atenção, como, por exemplo, a situação econômica do país. Esta mulher, completamente submissa a seu marido, segue mecanicamente as ações que são esperadas dela como uma boa esposa: está feliz quando ele chega em casa às sete da noite e tenta reclamar cada vez menos do seu serviço de casa. No final do conto, relembra os votos de seu casamento e conclui que, sim, ama seu marido, embora o que ela relata seja digno do sentimento oposto.

Após a leitura desta obra, houve um debate sobre a literatura de autoria feminina nos anos 1980 como reacionária à predominância de textos de autores masculinos até pouco tempo antes dessa década. Depois de traçarmos um breve painel sobre a liberação da mulher e sua repercussão na literatura, comentamos o conto propriamente dito.

teatro de Boal, diferentemente, o público pode interferir diretamente na ação, encenando suas sugestões, ainda que sob a supervisão e orientação de um diretor, o Curinga.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p. 35-53, jul. / dez. 2014.

Com relação a esse texto, pedi aos alunos que fizessem um exercício anterior à identificação do opressor e oprimido da obra, normalmente o primeiro passo para aplicação da metodologia de Boal. A turma foi dividida em duplas e pedi a elas que escolhessem o momento que demonstrasse uma intensa emoção e que exagerassem essa emoção em uma cena teatral. Por termos pouco tempo para apresentar esse exercício, apenas três cenas foram mostradas para toda a turma, após um curto período de prática, e merecem atenção particular.

Na primeira cena, uma aluna se comportou como uma guerreira, gritando e portando-se ferozmente. Revelou-se então sensual e bela durante a ausência de seu marido. Essa cena levou-nos a debater sobre o caráter frustrante do cárcere privado da esposa do conto, combatido em sua vida onírica. A segunda cena mostrou um marido mais agressivo do que o descrito no conto, o que exigiria uma postura mais firme de sua mulher para que esta pudesse ter uma vida mais digna. A última cena mostrou a esposa literalmente como uma escrava, absolutamente dominada pelo marido e impossibilitada de mover-se por si só.

Depois desses exercícios, discutimos a natureza da opressão nesse conto e chegamos à conclusão de que ela é proveniente do machismo e da condição subalterna da mulher, muitas vezes aceita por ela mesma passivamente. No texto, a liberação dessa dona de casa acontece somente em um mundo fantasioso, quando ela se mostra uma amante selvagem, cercada por javalis e por Clark Gable.

Posteriormente, as duplas definiram o opressor e o oprimido, encenando suas adaptações de *I love my husband*. Uma das duplas mudou o final do texto, sendo o marido vítima de homicídio. Nessa adaptação, a mulher se mostrou falsamente mais solícita e amável do que no conto, o marido se mostrou mais agressivo e inconformado com a mulher e o homicídio aparece como resolução óbvia, embora não seja esse o objetivo do Teatro do Oprimido, que quer fornecer para o público, por meio do teatro, os meios para que o problema seja examinado, e não sua resolução.

3 O TEATRO DO OPRIMIDO EM *MENINA DE VERMELHO A CAMINHO DA LUA*

O segundo texto em questão, *Menina de vermelho a caminho da lua*, trata do universo infantil pervertido pela desigualdade social. O título alude à cor da roupa de uma menina de aproximadamente dez anos de idade que intenciona brincar em um parque de diversões, mesmo não tendo dinheiro para isso.

A história inicia-se com a mãe de duas meninas contratando um narrador a partir de um anúncio de jornal para relatar o episódio do pseudoencontro entre ela e a menina de vermelho. Embora a mãe prefira uma mulher para narrar a história, tem de aceitar um homem, única pessoa que responde ao anúncio, requerendo que ele use roupa de mulher para ver se, de alguma forma, terá uma atitude mais feminina. Assim, o homem escreve todo o tempo vestindo uma saia rosa e um lenço na cabeça, e com pouquíssima autonomia, pois a mulher se declara detentora dos fatos, fazendo com que sejam narrados segundo a preferência dela.

O conto narra a ida dessa mãe com suas duas filhas a um parque de diversões em um sábado e, principalmente, seu encontro com a realidade de uma menina de rua de dez anos de idade que, por não ter dinheiro para andar na mesma atração que suas filhas (uma bolha, espécie de pula-pula), insinua-se sexualmente para o homem responsável pelo brinquedo para poder brincar de graça. O estilo do texto descreve o erotismo e a sexualidade precoces de uma pré-adolescente que usa seu corpo como meio de adquirir aquilo que ela não pode com dinheiro. Verbos que aludem à experiência sexual (“penetrar” e “perfurar”, por exemplo) são uma constante em todo o texto, usados mesmo quando não descrevem momentos sexuais.

Quando acaba o sábado e essa menina descalça vai embora, sendo observada pela mãe das duas meninas, sua figura juvenil mancha o ar de vermelho (referência à cor de sua roupa), indicando, muito provavelmente, a perda da inocência e o ingresso em um mundo cruel para os desprovidos de bens materiais.

Na discussão inicial, vários foram os pontos levantados a respeito desse conto. Nele, há uma menina que precisa utilizar-se de táticas sensuais e até sexuais para conseguir o que a falta de dinheiro não lhe proporciona, um homem

sem voz e submisso a uma mulher (na figura do narrador) para quem trabalha e a discrepância social entre as filhas da mulher que contrata o narrador e a menina de vermelho no parque. Não podemos deixar de falar também da omissão dessa mulher em relação à situação da menina de vermelho e da literatura como canal de reação social, pois é ela o meio que a mulher usa para tornar a sua história pública e passível de crítica.

Os alunos mostraram-se surpresos principalmente em relação à prostituição infantil que, nos EUA, não é tão visível ou noticiada quanto na América Latina. Como lemos uma tradução para o inglês intitulada *Little girl in red on her way to the moon*, o fato de a menina usar de artifícios sexuais se torna ainda mais desconcertante, porque ela não é apenas uma menina. Na tradução inglesa, ela é uma menininha, o que acentua ainda mais a pouca idade. Em alguns momentos, os alunos questionaram a sensualidade precoce da cultura latino-americana, mas foi necessário indicar para eles a drástica diferença entre sensualidade e prostituição como meio de sobrevivência, o que independe da idade, comumente atingindo as crianças de rua, que muitas vezes assumem uma vida com hábitos adultos antes mesmo de chegarem à adolescência.

Por conta da alusão da história à prostituição infantil, os alunos foram motivados a buscar informações a respeito do tópico e descobrir a situação desse crime em vários países. O resultado dessa pesquisa foi apresentado individualmente na aula imediatamente posterior. Esse resultado confirmou a incidência da prostituição infantil nos países em desenvolvimento, onde há crianças de rua em maior quantidade. Para a surpresa de muitos, no entanto, também existe prostituição infantil em grande quantidade nos EUA, principalmente nas regiões menos desenvolvidas.

Após a discussão da obra literária e apresentação de sua crítica social, chegou o momento de aplicar a metodologia de Boal ao texto. A turma foi dividida em seis grupos, de aproximadamente cinco componentes cada. O primeiro passo para o trabalho em grupo foi definir onde havia a opressão no texto ou quem era o oprimido e estava lutando pelo seu lugar na sociedade. Nesse ponto, normalmente temos acesso a diversas interpretações de uma mesma obra. Embora tenhamos a menina

de vermelho como protagonista e possivelmente a única apontada como oprimida na leitura inicial, existem outras opressões: a opressão pela qual passa a mãe das duas meninas, que contrata um narrador para a sua história, exatamente para desabafar e se eximir da culpa de não ter feito nada para ajudar uma menina da idade de suas duas filhas. Há a opressão do homem contratado para narrar a história travestido de mulher e sem a possibilidade de expressar a sua voz, pois esta é da mãe das meninas (uma inversão da opressão à qual normalmente as mulheres são submetidas).

Assim, os seis grupos mostraram diferentes facetas da opressão em *Menina de vermelho a caminho da lua*. Um dos grupos acentuou a opressão à qual foi submetido o narrador, salientando o fato de que são oprimidos todos os que agem sem ter autonomia sobre suas ações. Outro grupo chamou atenção para a angústia da mãe ao narrar a história por meio desse homem, pois também nisso via-se uma falta de liberdade para que essa mulher expusesse seu ponto de vista livremente, talvez aludindo ao que historicamente acompanhou (e muitas vezes ainda acompanha) a trajetória da mulher no Brasil.

Outros dois grupos preferiram falar da menina de vermelho e da precocidade de suas ações por conta de sua situação social. E os últimos dois resolveram falar do homem como vítima da prostituição infantil, pois, como vimos, a opressão a ele não passou despercebida no conto. Assim, uma situação encenada na aula (uma adaptação do texto original) por um desses dois últimos grupos demonstrou as agruras de um menino que fora expulso de um orfanato e começou a se prostituir como resultado do preconceito social, porque ao sair do orfanato ninguém lhe deu emprego.

Ao lidarmos com a metodologia de Boal, os objetivos são claros: identificar a opressão e criar meios para que o oprimido tenha voz para lutar contra ela. As diversas interpretações da opressão mostradas no conto motivaram debates sobre a origem da opressão sexual e sobre o que favorece a sua proliferação dentro do sistema no qual vivemos. Houve, surpreendentemente, uma discussão sobre quem sustenta a prostituição em países desenvolvidos e em cidades universitárias americanas, como é o caso de *Chapel Hill*, onde esta discussão específica ocorreu.

Nessa cidade universitária de uma área abastada dos Estados Unidos, há um local que está aberto 24 horas por dia: o *University Massage*, onde sempre se deve utilizar a porta traseira (conforme aviso fixado na porta). Esta é provavelmente uma das poucas casas comerciais que nunca fechou as portas nesta cidade. Depois de uma longa discussão a respeito da prostituição local, vimos que, muitas vezes, o sistema social sustenta a prostituição, sendo esta mantida por pessoas instruídas e ricas. A partir daí refletimos sobre o que pode ser feito para minimizar esse poder opressor.

4 O TEATRO DO OPRIMIDO E A HORA DA ESTRELA

O próximo texto em discussão foi o romance *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Embora ele tenha sido escrito e publicado antes de *Menina de vermelho a caminho da lua*, sua extensão e diversidade temática explicam a preferência por estudá-lo no final do curso. Juntamente com *Um sopro de vida*, esse romance pretende entender a própria existência, coincidindo com o final da vida de Lispector, em 1977, que é aludida quando a autora utiliza-se de questões de autoria no romance. Em vários momentos, Lispector divaga sobre o poder do autor ao dar vida e matar, poder concedido por ela a Rodrigo S. M. para dar início e fim a sua protagonista.

Em *A hora da estrela*, Clarice Lispector não mantém o foco em suas protagonistas donas de casa dominadas por um sistema que subjuga a mulher, à semelhança de outros de seus contos e romances, colocando-as quase como um objeto em suas próprias residências. Nessa obra, a autora deixa o universo da alta classe média para penetrar no mundo marginal e excluído do nordestino que se muda para o sudeste em busca de uma vida melhor. Embora sua protagonista seja novamente uma mulher com o nome estranho de Macabéa, nome que remete aos revoltosos macabeus, seu namorado, Olímpico, também é tão excluído quanto ela.

Isso se torna óbvio quando vemos a respeito do primeiro encontro dos dois, onde se veem quase como em um espelho, pois reconhecem um no outro sua origem e trajetória de vida. Mas o foco é mesmo a moça virgem que bebe coca-cola

e tem um nome estranho, uma vida estranha, um namorado estranho. A personagem de Clarice em seu romance final é quase subumana, mas nem um pouco irreal para aqueles que conhecem a população brasileira. Talvez por isso a história de Macabéa seja mais trágica para os que a leem no Brasil e mais engraçada para os que a leem fora do Brasil, mas para os dois grupos a história sempre mantém seu quê de tragédia e comédia.

O título e seus vários subtítulos (*A culpa é minha*, *O direito de protestar e Uma saída discreta pela porta dos fundos*, entre outros) indicam que a protagonista é uma vítima social. Sua hora de brilhar só acontece mesmo no momento da morte. Seu namorado a trata mal do início ao fim do relacionamento. Até quando ela pede que ele compre um café para ela, recebe uma resposta grosseira. E, ao pedir por açúcar, Olímpico afirma que ela pagará a diferença de preço, se for o caso.

O mais interessante no relacionamento dos dois são os diálogos, pois Olímpico se julga inteligente e vencedor, mas nunca sabe as respostas para as perguntas de Macabéa. Na verdade, ele nunca assume sua ignorância em relação às respostas. Diz que Macabéa só faz perguntas tolas e, sobre alguns questionamentos da moça, afirma que as respostas não são apropriadas para uma moça virgem como ela.

A difícil convivência dos dois, muito mais por parte de Olímpico do que de Macabéa, pois esta sempre se desculpa por erros que ainda nem cometeu, decreta o fim do relacionamento. Olímpico a troca por Glória, colega de trabalho de Macabéa, mulher mais encorpada do que a colega nordestina e também mais provocante e sensual. Logo depois, a própria Glória sugere a Macabéa que vá à casa de Madame Carlota, ex-prostituta e agora cartomante, para ver o que a aguarda no futuro. E é Carlota que prevê um futuro brilhante para Macabéa, o que não ocorre em vida, pois a protagonista morre em seguida.

Após uma breve exposição sobre o romance e a discussão inicial a respeito da obra com as turmas, há um interesse maior nos tópicos relacionados à mulher. Isso porque, da protagonista às coadjuvantes, as mulheres estão todas em uma situação de opressão social. O tratamento ao qual é submetida Macabéa pelo chefe, namorado, colegas de quarto e de trabalho demonstra que

ela é vista quase como um animal, desprovido de qualquer capacidade de intelectual, situação explicável pelo seu contexto, pois quase não frequentou a escola, pratica um trabalho mecânico (datilografia), que nem executa muito bem.

No entanto, embora muitas vezes a capacidade intelectual da personagem não motive nenhuma pena ou simpatia, o fato de que Macabéa gostaria de conhecer mais o mundo não pode ser negado, pois sempre indaga sobre aquilo que quer saber, ouve ópera e escuta a informativa Rádio Relógio. Glória, a colega estenógrafa de Macabéa, é um objeto sexual. Sua sensualidade cultivada tem o único objetivo de fazer com que ela sempre seja admirada e amparada por um homem, que nunca fique só. Glória é o que é por causa do outro. E, por causa de sua preocupação com a aparência, agride Macabéa, chamando-a de feia. Madame Carlota, outra mulher de destaque na obra, sugere a Macabéa que se envolva com uma mulher, pois os homens são agressivos e ela não está preparada para isso.

Ao passarmos para a leitura da obra sob a perspectiva do Teatro do Oprimido, houve preferência para uma encenação do relacionamento entre Macabéa e Olímpico, muito provavelmente pela clareza da opressão. Como a turma fora dividida em dez grupos de três componentes cada, procederei ao relato das experiências de apenas quatro grupos. A minha escolha se dá ao fato de que esses quatro grupos trataram de situações e de personagens diversos.

O primeiro grupo focou os diálogos de Olímpico e Macabéa, embora exagerando a agressão verbal à protagonista. Esse exagero é muitas vezes necessário para que a opressão se torne visível, como apontado por Peggy Phelan (1993). Mas os personagens mantiveram a sua essência: enquanto Macabéa se achava a principal culpada pela impaciência de Olímpico e de tudo de errado que acontecia, ele se manteve como o político do futuro que venceria todo e qualquer obstáculo.

O segundo grupo mostrou Olímpico e Macabéa como pessoas quase semelhantes. Os dois atores usaram maquiagem e figurino similares e os diálogos chamaram atenção para os pontos em comum que já aparecem no romance: origem, estilo de vida, expectativas (se ele quer ser político, ela quer ser estrela de

cinema) e a exclusão social na qual vivem, pois são nordestinos morando na zona mais nobre do Rio de Janeiro.

O próximo grupo salientou a esdrúxula competição de Glória com Macabéa porque, embora na história Glória seja mais desejada pelos homens do que sua colega nordestina, ela está muito longe de atingir o padrão de beleza da mídia: a cor de seu cabelo é falsa, suas roupas são bregas e seus namorados são todos do naipe de Olímpico.

O último grupo do qual falaremos ateu-se à relação de Madame Carlota e Macabéa, sendo as duas consideradas oprimidas socialmente, embora vítimas de opressões de naturezas diferentes. Enquanto Madame Carlota teve de se prostituir para sobreviver quando jovem, Macabéa tem de aguentar os desaforos de seu chefe, pois, além de não ser uma boa datilógrafa, dificilmente conseguirá outro emprego que sustente as suas já tão básicas necessidades. Mesmo que uma personagem não oprima a outra, na encenação Madame Carlota foi mostrada como a voz social que indica a pouca esperança para jovens como Macabéa. É ela quem faz soar a voz que exclui os feios, pobres e marginalizados.

Os debates que se seguiram focalizaram principalmente na mulher como objeto sexual, no preconceito regional e no machismo da sociedade. Vimos que, embora esses problemas não sejam exclusivos do Brasil, há na América Latina uma tendência cultural ao subjugo do feminino pelo masculino e o machismo é muitas vezes também percebido em mulheres como Glória, que necessitam trabalhar sua sensualidade de acordo com o que é esperado pelos homens para se sentirem incluídas na sociedade.

Para todas as obras descritas acima, os passos seguidos foram escrever e encenar trechos das obras literárias sem, no entanto, apresentar uma solução ao adaptá-las. Semelhantemente às peças do Teatro Fórum, o objetivo das encenações na sala de aula era o clímax do conflito, que convida à intervenção e discussão de assuntos interessantes dos materiais lidos. De fato, a crise nunca deve ser totalmente resolvida, pois o Teatro do Oprimido só coopera com os meios para que isso ocorra socialmente, trazendo à tona o que gera a opressão e propiciando uma discussão cênica do problema. Assim, nunca nos preocupamos

com a resolução do conflito, mesmo que encenado. De fato, nesse ponto do curso não houve interesse em favorecer a substituição dos personagens, mas em responder a perguntas tais como:

- 1- O que você faria se estivesse no lugar de tal personagem?
- 2- O que motiva tal personagem a agir desse jeito?
- 3- Tal personagem é o oprimido?
- 4- Como tal personagem deve agir para se libertar desse contexto opressor?

5 O TEXTO ABERTO

O processo pelo qual passam as obras literárias acima descritas é definido por Umberto Eco (1979) em sua teoria “A poética da obra aberta” do livro *O papel do leitor*. Eco afirma que, sempre que um trabalho de arte é recebido por um leitor ou espectador, há, além da recepção, uma *re-performance* deste. Nessa *re-performance*, uma nova percepção do trabalho acontece.

Isso pode ser percebido em cada uma das adaptações demonstradas pelos grupos. Inclusive como já visto acima, a percepção de quem oprime e de quem é o oprimido pode mudar dependendo de quem lê a obra ou assiste à sua encenação.

Para que essa *re-performance* seja útil para a discussão de uma obra, sua visualização se torna primordial. Por isso, no Teatro do Oprimido tal fato é quase uma exigência: após a divisão das relações de opressão do texto, é necessário que haja uma teatralização delas. Normalmente, as várias percepções interpretativas ocorrem exatamente nesta terceira parte. Antes desse estágio, muitas vezes é difícil para o aluno entender os textos de literatura brasileira. Várias vezes eles julgam os textos de nossa literatura como negativos ou deprimentes.

Em *I love my husband*, muitas vezes os alunos não conseguem compreender a postura irônica da protagonista ao descrever sua rotina submissa e afirmar que ama o homem que mais faz com que ela trabalhe sem parar, sem dar a ela o carinho e a afeição esperados. Achar que o fato de ela repetir que o ama indica que está conformada com a situação. Até mesmo no final, quando a protagonista relembra o início da união, ela parece conformar-se com toda a sua vida em comum com esse homem. É necessário conviverem com essa personagem para entenderem que essa

repetição da frase “Amo meu marido” é muito mais para resultar em algo positivo do que para retratar algo positivo.

Em *A hora da estrela*, muitas vezes os alunos não conseguem entender Macabéa e suas motivações. Acham-na ridícula, exagerada e seus problemas parecem não ter fundamento. No entanto, quando citamos a semelhança do seu universo com o de personagens de regiões mais pobres dos Estados Unidos, os alunos passam a entender a tragédia na vida dessa personagem. Como em todas as outras obras, a opressão está numa esfera invisível, social e politicamente apresentada. A partir dessa conclusão, o mundo que cerca Macabéa passa a ser o que a oprime e ela passa a ser a vítima. O mundo opressor pode, no entanto, ser personificado em personagens como Olímpico, tão nordestino quanto Macabéa, mas que a recrimina e detesta quase como se esta fosse um ser de outro mundo.

Essa interpretação inicial inesperada também ocorre quando da leitura de *Menina de vermelho a caminho da lua*. Em um primeiro momento, nenhum estadunidense entende o que leva essa jovem menina a se prostituir. Acham que não há nada que justifique a prostituição de uma criança. Mas, quando procedemos à análise do contexto social e econômico latino-americano, o caso muda de figura.

Quando fazemos, além disso, uma comparação entre a realidade da América do Sul e as semelhanças entre essa região e as regiões economicamente menos favorecidas dos Estados Unidos, percebemos que as diferenças são ínfimas. Se a vida da menina que protagoniza a história é resultado de um descaso histórico com a situação da população pertencente à classe baixa e os meninos e meninas de rua, essa opressão é traduzida de duas maneiras pela mãe que detém a história: ao se omitir com relação à menina e ao subjugar o homem que narra a história. É importante vermos que, ao escrever sobre a história, o que a mãe realmente deseja é pôr um fim na dor que sentiu ao compartilhar a situação da menina e esperar que a história não se repita.

Todas as histórias narradas almejam, portanto, o fim do subjugo das suas protagonistas, pois, retratando um universo afeiçoado à opressão, pretendem fazê-lo visível, para que possa ser mais facilmente combatido. Os três textos têm, portanto, uma natureza muito mais positiva do que negativa, ao

implicitamente indicar o desejo de mudança com relação à situação das vítimas de opressão sexual, econômica e social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora exista campo para divergência quanto à natureza da opressão de uma história, o opressor mais forte só será achado depois que a cena (simples diálogo que precisa inicialmente detectar a situação-crise do oprimido, situação esta da qual ele quer sair) for montada e que outros (membros da plateia) puderem cooperar para o desenvolvimento da resolução da crise do protagonista. Muitas vezes, só depois que diferentes cenas sobre diferentes questões foram montadas e algumas pseudosubstituições ocorreram, a turma chegou à conclusão de que a opressão não era o que tinha sido inicialmente pensado.

Os temas de *A hora de estrela* e *Menina de vermelho a caminho da lua* são bastante similares, se pensamos na natureza opressora dos dois. As histórias narram as adversidades na vida de duas jovens que são vítimas da pobreza, não vivem com suas famílias e estão à margem da sociedade. Nas duas obras, por exemplo, a pobreza apresenta a maior fonte de depressão das personagens, pois sua força está além de um extermínio imediato. Combatê-la está fora do alcance dos protagonistas e do nosso próprio, como plateia participativa. Mas a essa conclusão só chegamos depois de experimentar possibilidades com o texto e ver quem ou o que oprimia mais certo personagem.

Talvez Macabéa e a esposa de *I love my husband* tenham sido as personagens mais difíceis de encenar segundo as técnicas do Teatro do Oprimido, pois são personagens cabisbaixas que se comportam de forma oposta ao que nos leva a pensar, respectivamente, um nome de guerreira e uma vida fantasiosa de guerreira. Macabéa não reage nem se irrita nunca. A esposa também não, pelo menos aparentemente. Macabéa se desculpa até mesmo pelos erros alheios. Quando Olímpico a ofende e termina o namoro com ela, ela prefere calar-se a ofendê-lo também. Talvez por isso ela seja completamente desassistida pela sociedade na qual está inserida e inicialmente indigna de compaixão na sociedade norte-americana, que não louva as vítimas ou os

indivíduos que não sabem lutar pelos seus direitos.

A utilização do método do Teatro do Oprimido fez-me perceber, desde o primeiro dia de aula, que muitas dessas questões jamais seriam tratadas se não dessa forma. Se houvéssemos apenas feito uma discussão, com perguntas direcionadas, possivelmente teríamos chegado apenas aos dois primeiros níveis de interpretação supracitados. Foi o sucesso dessas primeiras experiências que me motivou a prosseguir com a aplicação dos exercícios do Teatro do Oprimido em outros textos.

Para Boal, o teatro só pode ser do oprimido se ele participar do seu processo. Da mesma forma, pelas experiências vistas até a presente data, percebo que a literatura só se torna objeto de intensa discussão se o aluno puder entrar no contexto do livro, participando da vida dos personagens como se fosse a sua própria, o que é exemplificado com o exercício aplicado em *I love my husband*, *Menina de vermelho a caminho da lua* e *A hora da estrela*.

A discussão também é motivada pela transferência do contexto da obra para o contexto do leitor ou espectador, aplicando uma realidade literária a uma realidade social, tal como visto nas análises acima. Somente a partir de um profundo envolvimento com a obra literária, pela sua imaginação, o aluno contribuirá com um avanço no campo interpretativo da obra, relacionando-a com suas próprias questões e fazendo-a parte da sua vida.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Versuche über Brecht**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1966.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Técnicas latino-americanas de teatro popular**: uma revolução copernicana ao contrário. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

_____. **Entrevista pessoal**. 16 de julho de 2003.

COLASANTI, Marina. Little girl in red on her way to the moon. In: SADLIER, Darlene (Org.). **One hundred years after tomorrow: Brazilian women's**

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p. 35-53, jul. / dez. 2014.

fiction in the 20th Century. Indianapolis: Indiana University, 1992. p. 195-203.

_____. Menina de vermelho a caminho da lua. In: DENSER, Márcia (Org.). **Muito prazer: contos eróticos**. Rio de Janeiro: Record, 1982.

DAVIS, Lennard. **Resisting novels: ideology and fiction**. New York and London: Methuen, 1987.

ECO, Umberto. **The role of the reader: explorations in the semiotics of texts**. Bloomington: Indiana University, 1979.

HUTCHEON, Linda. **The politics of postmodernism**. 2. ed. London: Routledge, 1989.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

_____. **The hour of the star**. Tradução de Giovanni Pontiero. New York: New Directions, 1992.

PHELAN, Peggy. **Unmarked: the politics of performance**. New York: Routledge, 1993.

PINON, Nélida. I love my husband. In: MORICONI, Ítalo (Org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 451-456.

_____. I love my husband. In: SZOKA, Elzbieta. **Fourteen female voices from Brazil: interviews and works**. Austin: Host Publications, 2002. p. 11-18.

SCHUTZMAN, Mady (Org.). **Playing Boal: theatre, therapy, activism**. London: Routledge, 1994.

O SHOPPING ESTAÇÃO GOIÂNIA: PROPOSTAS DE ESTUDO DO CONSUMO DO ESPAÇO URBANO¹

SHOPPING ESTAÇÃO GOIÂNIA: PROPOSALS OF STUDY OF THE CONSUMPTION OF THE URBAN SPACE

Claudia do Carmo Rosa

Minicurrículo

Professora na Universidade Estadual de Goiás – UEG e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás – IESA/UFG.

E-mail: claudiamorosa@yahoo.com.br

Mugiany Oliveira Brito Portela

Minicurrículo

Professora na Universidade Federal do Piauí - UFPI e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás – IESA/UFG.

E-mail: mugiany@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho propõe-se a identificar possibilidades de estudar conteúdos geográficos a partir das cidades e do entendimento do que é cidadania, utilizando como mecanismo o trabalho de campo. Para a realização desse trabalho, elegeu-se o Shopping Estação Goiânia, localizado na Avenida Goiás Norte, centro da capital de Goiás. A escolha justifica-se por ser um shopping de formato e design diferenciados, devido à localização próxima a áreas de intenso fluxo de pessoas e, por ser o único de Goiânia que tem um hotel agregado ao seu espaço. Para tanto, o trabalho de campo teve como objetivo geral: conhecer os tipos de consumo do espaço do Shopping Estação Goiânia. E, como objetivos específicos: apresentar as características e as dinâmicas espaciais do Shopping Estação Goiânia; analisar se há um consumo do espaço que promova a cidadania; e desenvolver algumas propostas para o estudo de Geografia a partir das observações no Shopping. Nesse sentido, o texto apresenta as características e dinâmicas espaciais do Shopping Estação Goiânia. Em seguida, promove uma discussão indagando se o consumo do espaço é cidadão e, posteriormente, busca-se promover propostas para o estudo de Geografia a partir do shopping. Portanto, considera-se que a cidade tornou-se palco espetacular onde acontece a cena da vida humana. Mesmo sendo um espaço de contradição, fragmentado e articulado, permite a formação para a cidadania, independente de o indivíduo consumir o espaço da periferia, do centro, dos shoppings centers ou outros lugares. Todavia, por meio do ensino de Geografia, acredita-se que os alunos podem ter a formação de uma cidadania democrática, crítica e participativa a partir do estudo e vivência na cidade.

Palavras-chave: Goiânia. Cidade. Consumo. Shopping. Ensino.

¹ Artigo apresentado no Seminário Internacional de Arquitetura, Tecnologia e Projeto – Forma Urbana: Rupturas e discontinuidades, ocorrido em 03 a 05 de novembro de 2014 em Goiânia, GO. Este foi produzido na disciplina “Espaço Urbano, Cidadania e Dinâmica Cultural”, ministrada pela professora Lana de Souza Cavalcanti, durante o primeiro semestre de 2014, no Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás – IESA/UFG.

Abstract

This paper aims to identify opportunities for studying geographic contents from the perspective of the cities and the understanding of what citizenship is, using fieldwork as a mechanism. In order to do this, Shopping Estação Goiânia was chosen. It is located on Goiás North Avenue, downtown Goiânia, Goiás capital. The choice is justified because it is a different shopping mall in shape and design, due to the location close to areas of a heavy flow of people, and because it is the only shopping mall of Goiânia that has a hotel within its space. Thus, the fieldwork aimed to: know the types of consumption of the Shopping Estação Goiânia. And as specific objectives it intends: to present the characteristics and spatial dynamics of Shopping Estação Goiânia; consider whether there is a consumption of the space with the intention to promote citizenship; and develop some proposals for the study of Geography from observations at the shopping mall. In this sense, the text introduces the features and spatial dynamics of Shopping Estação Goiânia. Then, this paper promotes a discussion about the use of the space and then attempts to promote proposals for the study of Geography from the shopping mall. Therefore, it is considered that the city has become a spectacular stage where the theater of human life takes place. Even as a space of contradiction, which is also fragmented and articulated, it allows training for citizenship, regardless of the individual who is consuming the space of the periphery, the center, the shopping mall or any other space. However, through the teaching of Geography, it is believed that students can have the training of a democratic citizen, critical and participatory from the experience of studying and living in the city.

Key words: Goiânia. City. Consumption. Shopping. Education.

1 INTRODUÇÃO

Situações cotidianas presenciam na maioria das cidades brasileiras carros, buzinas, trânsito confuso, prédios, praças, espaços de usos públicos, violência. Diante do caos urbano e da correria do dia a dia, poucos param para refletir sobre o consumo desse espaço. No entanto, os que se dedicam ao entendimento das cidades, tentam nos ajudar quanto às razões, causas e efeitos, bem como alternativas para uma cidade mais solidária, mais cidadã.

Paralelamente, um dos usos mais recorrentes do solo urbano, nas grandes e médias cidades, é a construção e utilização de shoppings centers como alternativa de segurança para a realização do comércio e dos serviços. Quando se pensa em shoppings, tem-se a ideia de consumo de objetos diversos, como roupas, acessórios e alimentos. Por outro lado, qualquer construção desse tipo ocupa um espaço. A questão é: o que esse espaço representa? Como foi escolhido/pensado e, como interfere na vida dos cidadãos? Essas questões também estão vinculadas a outras de cunho mais social, mais cidadão.

Na tentativa de entender um pouco melhor esse contexto, o presente trabalho propõe-se a identificar as possibilidades de estudar conteúdos geográficos a partir das cidades e do entendimento do que é cidadania, utilizando como mecanismo o trabalho de campo que consistiu na visita *in loco* com a elaboração prévia dos objetivos a serem observados, no sentido de entender as questões suscitadas.

Elegeu-se o Shopping Estação Goiânia, localizado na Avenida Goiás Norte, centro da capital de Goiás. A escolha desse local se deu por ser um shopping de formato e design diferentes, por estar localizado próximo a áreas de intenso fluxo de pessoas e, por ser o único de Goiânia que tem um hotel agregado ao seu espaço. Para tanto, o trabalho teve como objetivo geral: conhecer os tipos de consumo do espaço do Shopping Estação Goiânia; e, como objetivos específicos: apresentar as características e as dinâmicas espaciais do Shopping Estação Goiânia; analisar se há um consumo do espaço que promova a cidadania; e desenvolver algumas propostas para o estudo de Geografia a partir das observações no Shopping e análises de como esse espaço pode servir para ensinar tal disciplina.

Como embasamento teórico-metodológico, utilizou-se Cavalcanti (2008), para referência dos elementos geográficos possíveis de serem encontrados e analisados no shopping; realizou-se trabalho de campo e produção escrita das observações e análises desenvolvidas durante o trabalho. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os funcionários do departamento de marketing e alguns lojistas, os quais se dispuseram a ajudar com informações sobre o histórico, público consumidor e outros conteúdos relativos ao shopping. Assim, a produção deste trabalho ficou organizada em três seções, a saber: *Shopping Estação Goiânia: características e dinâmicas espaciais; O consumo do espaço é cidadão?; e, Propostas para o estudo de geografia a partir do Shopping Estação Goiânia.*

2 SHOPPING ESTAÇÃO GOIÂNIA: CARACTERÍSTICAS E DINÂMICAS ESPACIAIS

A cidade de Goiânia foi planejada, dentre outras finalidades, para assegurar a expansão e ocupação de um espaço que, na década de 1930, ainda não era bem consolidado do ponto de vista urbano, comercial, material etc. Conforme alguns

trabalhos estudados por Arrais (2013), o que incluiu documentos e depoimentos, o espaço ocupado pela atual cidade de Goiânia era periférico e foi alvo de uma discussão metropolitana. Essa discussão repercutiu em ações de escalas transformadoras, como o planejamento e transferência da situação de capital da cidade de Goiás para a nova cidade, Goiânia.

Do Decreto nº 3.359, de 18 de maio de 1933, que abordou a demarcação do sítio urbano, até o Decreto nº 3.929, de 21 de outubro de 1933, que aprovou a construção, passaram-se cinco meses e a pedra fundamental foi lançada (ARRAIS, 2013). Oitenta e um anos depois, o espaço geográfico de Goiânia ainda passa por intensas transformações, não de forma igualitária, nem tampouco, justa. Na tentativa de amenizar as dificuldades e desigualdades relativas ao consumo do espaço urbano, a arte, a cultura e a criatividade se misturam ao meio comercial.

Nesse sentido, uma expressão da força de trabalho do povo goiano são as feiras livres. De acordo com dados oficiais da Prefeitura Municipal de Goiânia, o município possui 122 feiras livres cadastradas, sendo que a maior e mais antiga é a feira Hippie, com aproximadamente 30 anos de funcionamento. A mesma está situada ao lado do Terminal Rodoviário e próximo à antiga Estação Ferroviária de Goiânia. A dinâmica espacial dessa feira oportunizou condições para o surgimento e funcionamento da feira Estação.

Segundo alguns depoimentos de lojistas do atual Shopping Estação Goiânia, no local funcionava, anteriormente, uma feira com barraquinhas em estrutura de ferro que variava sua frequência de acordo com a feira Hippie, sempre aos finais de semana. Com o passar do tempo e investimentos privados, o local foi se configurando no que é hoje a Estação Goiânia. Outros complementam que, antes da construção, no prédio do relógio, funcionava a estação ferroviária que já estava desativada há algum tempo, na área onde foi construída a Estação Goiânia e a Leroy Merlin era o local das casas dos funcionários da estação ferroviária.

A cidade de Goiânia, segundo dados da FECOMÉRCIO-GO (Federação do Comércio do Estado de Goiás), possui 60% das atividades econômicas concentradas no setor de comércio e serviços (FECOMÉRCIO, 2014), considerando que, em grande parte, destaca-se o comércio de roupas e calçados comercializados

para vendas no atacado e no varejo. A indústria de confecções em Goiânia costuma ter a venda de seus produtos em filiais e/ou representações. Algumas delas podem ser encontradas em diferentes shopping centers, na cidade.

Contudo, certamente é no Shopping Estação Goiânia onde se encontram mais lojas com o perfil de vendas para o comércio atacadista. Além disso, ele não segue a tendência da maioria dos shoppings que possuem um padrão arquitetônico e de franquias nacionais e/ou internacionais. Esse shopping também é diferente por estar localizado próximo a áreas de intenso fluxo de pessoas e por ser o único de Goiânia que tem um hotel agregado ao seu espaço.

Vale ressaltar que, segundo seu *site* oficial, o Shopping Estação Goiânia foi inaugurado em 2007; possui 35.000m² com área coberta; tem um amplo estacionamento, com capacidade para cerca de 1.000 veículos; possui uma central de guias e assessores para o público atacadista e um *site* (www.shoppingestacaogoiania.com.br) disponível para publicidade das lojas e outras informações para os consumidores (SHOPPING ESTAÇÃO GOIANIA, 2014.). Veja, na Figura 1, o Shopping Estação Goiânia e na sequência, na Figura 2, o amplo estacionamento do shopping.

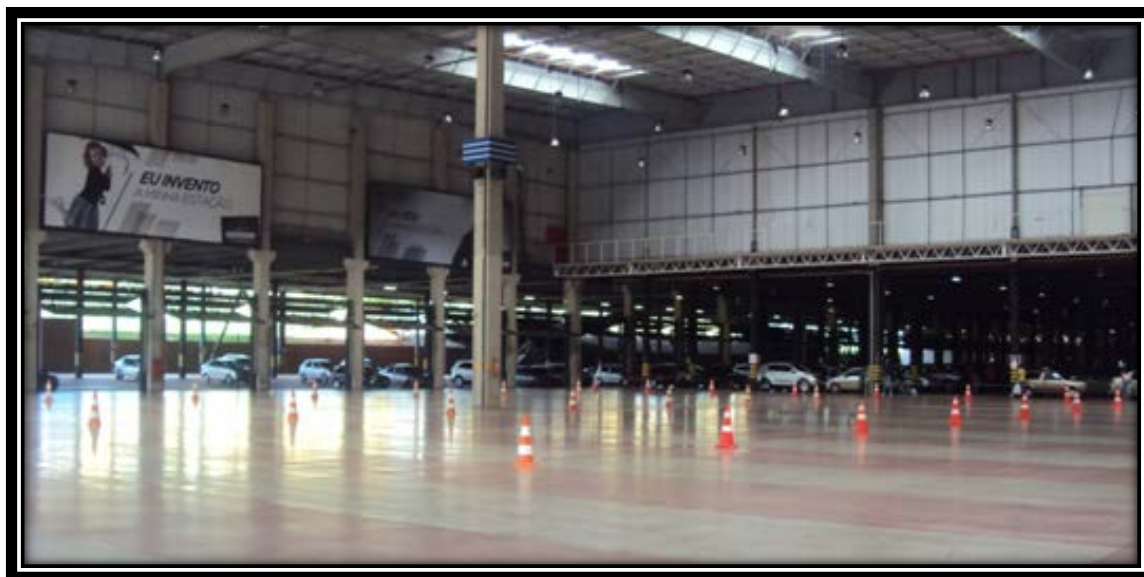
Figura 1 – Imagem e Fotografia de visão parcial do Shopping Estação Goiânia



Fonte: Disponível em: <panoramio.com>. Acesso em: 24 jun. 2014; Google maps. Acesso em: 24 jun. 2014.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p.54-73, jul. / dez. 2014.

Figura 2 - Fotografia de visão geral do estacionamento do Shopping Estação Goiânia



Fonte: Rosa e Portela (2014).

Passou por reformulações no decorrer desses sete anos. Em princípio, segundo alguns lojistas do local, a intenção era abrigar nesse espaço os vendedores das feiras Hippie e da Estação. Contudo, manter-se nesse espaço como lojista implicava em pagar impostos, taxas, manutenção de energia, condomínio e outros gastos. Isso, de certa forma, fez com que muitos feirantes não continuassem como empreendedores no shopping.

Dentre outras razões, empresários que tinham mais condições financeiras de permanecerem no shopping compraram as lojas dos empreendedores desistentes e foram ocupando e modificando a proposta original do projeto. Uma das consequências está na estrutura física do local, que passou de poucas lojas, em 2007, para mais de quinhentas, no ano de 2014. Observe na Figura 4, vista frontal das lojas do Shopping Estação Goiânia.

Figura 4 – Fotografia de Vista frontal das lojas do Shopping Estação Goiânia



Fonte: Rosa e Portela (2014).

São lojas que vendem para atacadistas e no varejo, com diferença nos preços das mercadorias, a depender da quantidade negociada. A maioria das lojas é para a venda de confecções produzidas em Goiás. Quase não há franquias nacionais ou internacionais, a não ser uma perfumaria, uma loja de venda de chocolates e dois restaurantes. A figura 5 demonstra a estrutura interna parcial do Shopping Estação Goiânia.

Figura 5 - Fotografia do Shopping – espaço interno e praça de alimentação



Fonte: Rosa e Portela (2014).

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p.54-73, jul. / dez. 2014.

No shopping há, além das lojas, praça de alimentação, banheiros, espaço de lazer para crianças, salão de beleza, serviços como os disponíveis em caixas eletrônicas de bancos e quiosques espalhados por todo o ambiente, os quais vendem alimentos, bijuterias, roupas e outros produtos. Além desses, conta com o hotel *Go Inn*, parceiro da rede internacional *Atlântica* de hotelaria. Esse hotel possui 215 leitos e espaço para eventos. Nos depoimentos dos lojistas, ficou claro que a instalação do hotel tem ajudado a trazer mais clientes para o Shopping. O hotel divulga para os hóspedes, pessoalmente e pelo seu *site*, o que a Estação Goiânia tem a oferecer. Nas figuras 6 e 7 seguintes, vê-se imagens do hotel *Go Inn*.

Figura 6 – Fotografia da fachada do Hotel Go Inn



Fonte: Rosa e Portela (2014).

Figura7 – Fotografia de visão interna do Hotel Go In



Fonte: Rosa e Portela (2014).

O Shopping Estação Goiânia localiza-se próximo à rodoviária de Goiânia que, por sua vez, possui o Shopping Araguaia. No mesmo setor, estão a Rua 44 (lugar de intenso comércio de vendas de confecções) e vários hotéis. Essa dinâmica comercial aliada ao trânsito frequente de pessoas que, por razões diferentes, frequentam esse espaço, fez com que as atividades comerciais se intensificassem e atraíssem diferentes públicos de consumidores.

Entretanto, o público alvo do Shopping Estação Goiânia, segundo o departamento de marketing do mesmo, são os que compram em grande quantidade, os atacadistas. Para este público, há premiações através do cartão fidelidade e o estabelecimento de parcerias com guias turísticos e corretores. O objetivo é alcançar compradores do Brasil e de outros países, em especial os da América do Sul.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p.54-73, jul. / dez. 2014.

Os atacadistas visitam o Shopping com maior frequência aos finais de semana: sexta, sábado e domingo. Uma das razões é que nesses dias costumam ter feiras que ficam próximas ao local, como as feiras Hippie e da Lua e, dessa maneira, os consumidores acabam percorrendo outros espaços, à procura de opções de compra, o que inclui o Shopping Estação.

Durante os demais dias da semana, o horário de funcionamento (segunda à sexta) é de nove às dezenove horas, enquanto que a praça de alimentação funciona de dez às vinte e duas horas; e de sábado a domingo de sete às catorze horas, com a praça de alimentação funcionando até as vinte horas.

Pelas características apresentadas, o Shopping Estação Goiânia torna-se diferente dos demais existentes na cidade de Goiânia, apesar de ser, assim como os demais, de iniciativa privada. Os consumidores também, em sua maioria, têm um padrão diferenciado, pois são atacadistas, o que proporciona ao local o *status* de centro de compras e vendas de confecções no atacado. Contudo, na cidade, o consumo desse espaço é cidadão?

3 O CONSUMO DO ESPAÇO E A CIDADANIA

O consumo do espaço urbano tem sido efetivado por diferentes segmentos sociais. Entretanto, é importante entender quais e como atuam os agentes produtores do espaço geográfico. Famílias fortes, Igreja, Estado e o capital globalizado são poderes diferentes que influenciaram e ainda o conseguem fazer com o espaço geográfico, transformando-o, adaptando-o, conforme as suas conveniências, o que provoca a soberba de poucos e a fúria de muitos. Sendo assim, a cidade sustenta o poder, apodrece a arrogância dos que tentam a todo custo dominá-la e, serve de motivação para os menos favorecidos que buscam, nas cidades, melhores condições de vida.

De acordo com Lefebvre (2008), muitos creem, sobretudo, os que planejam sobre a organização do espaço geográfico, que podem decidir ou criá-los e, que são diretamente indutores das relações sociais. Porém os agentes produtores do espaço geográfico são oportunistas e, por vezes, com decisões que modificam

sobremaneira o que foi pensando inicialmente pelo poder público para um determinado espaço. A questão é: quem produz o espaço geográfico?

Seguindo os preceitos comuns ao contexto da expansão urbana de uma cidade, têm-se as palavras de Carlos (2011), ao focalizar a sociedade como sujeito da ação consciente, o Estado como dominador político, o capital com estratégias contínuas de reprodução e os sujeitos sociais com suas necessidades, os produtores do espaço.

A mesma autora afirma que é no lugar que a sociedade realiza as transformações no espaço, por motivações diferentes, o que pode incluir as necessidades impostas pelo capital como condição da produção e, as relações sociais com uma dimensão mais prática. Assim, o espaço de análise geográfica apresentaria três dimensões: a material, a concreta e a abstrata. O que implicaria níveis de produção do espaço (econômico, político e social) em escalas diferentes.

Há outras possibilidades de modificação dos espaços geográficos, conforme Villaça (2009), os transportes e as comunicações são extremamente importantes para o tipo de dinâmica socioeconômica dentro do espaço intraurbano, a disponibilidade e qualidade dessas funções influenciam a localização dos melhores e/ou piores serviços, por exemplo.

Ampliando o entendimento sobre os atores sociais, Blanco e Gurevich (2006) distinguiram três atores-escalas das cidades. O primeiro são os que se manifestam estritamente em âmbito local (comerciantes, políticos, etc.); o segundo são os que se reproduzem fora da cidade, mas que não deixam de ser importantes para ela (cadeias de negócios, empresas, etc.); e o terceiro são os de escala global. Essas classificações demonstram a complexidade e amplitude da discussão sobre os agentes produtores do espaço geográfico. Contudo, existem mais definições e propostas para um entendimento mais concreto do próprio, o que dependerá do contexto de cada cidade, cada lugar.

Segundo Cavalcanti (2008, p. 97) “a cidade é o lugar privilegiado de consumo de massa, coletivo, individual e de elite”. Contudo, nessa premissa, existe o direito e a possibilidade de vivenciar o que o espaço urbano tem a oferecer. Destacando apenas um aspecto de uma das dimensões possíveis de análise espacial, está o de

entender o espaço como local de consumo, não apenas sob o aspecto financeiro, mas de forma geral, por dar ao usuário a condição de usufruir do lugar.

A cidade, por si só, já representa um local de consumo. Há praças, bosques, parques, centro comercial, shoppings centers, teatros, locais de convivência social e espaços públicos acessíveis às pessoas. Dessa compreensão, indaga-se: Todos estão usufruindo da cidade? Mesmo que inconscientemente, o cidadão participa da vida da cidade de forma proativa motivado pelas necessidades diárias, ainda que, não possa, em muitos casos, fazê-lo sob a ótica plena do projeto da cidadania encampado por diferentes teóricos dos estudos urbanos.

Pela configuração capitalista global e suas respectivas consequências, não há uma distribuição igual de bens, nem tão pouco, uma relação semelhante com o espaço ocupado. Isso implica diretamente em como se vive e se usufrui da cidade. Certamente, os mais favorecidos economicamente terão mais condições de consumir, no sentido capitalista e, também, de vivenciarem os diferentes espaços, mais do que as pessoas que se limitam a ficar em casa por não terem, por exemplo, condições financeiras de participar da mobilidade no espaço urbano. Afinal, locomover-se e estar em alguns espaços, mesmo públicos, envolve gastos.

Vale destacar que o consumo é manipulado e controlado pelos detentores do capital, isso inclui os espaços nas cidades. Geralmente, os que não usufruem dos espaços melhor arquitetados e planejados nas cidades, ficam com possibilidades restritas e, igualmente, problemáticas do ponto de vista da poluição urbana e de exclusão social. Não raros são os centros comerciais mais antigos, expostos à violência, má disposição do lixo, ruas sobrecarregadas de trabalhadores informais, poluição visual, poluição sonora e outras dificuldades, pois estes centros se tornam local de consumo, especialmente, para os mais carentes financeiramente.

Para Cavalcanti (2008), o consumo é elemento da cidadania desde que integre as necessidades individuais e coletivas do ponto de vista cultural, material e social. Ainda segundo a mesma autora, a cidadania requer uma concepção, uma experiência, uma prática, comportamentos, hábitos, ações concretas de cidade. Considerando essa prerrogativa, Goiânia possui vários espaços de consumo e, assim como as demais cidades espalhadas pelo globo, está investindo nos espaços

dos shoppings centers, tendo em vista serem alternativas de lugar onde há menor índice de violência e maior conforto para os usuários.

Constata-se que, desde as últimas décadas do século XX, a cidade tem se tornado mais complexa devido às transformações ocorridas para atender às demandas da lógica do mercado e também, em menor ênfase, atender às demandas dos atores sociais que nela vivem. Nas grandes e médias cidades, principalmente, a estrutura do espaço urbano é constituída de diferentes lugares que evidenciam a realidade socioeconômica desigual. Ao transitar no interior dessas cidades, Cavalcanti (2008, p. 108) explicita:

Por onde se passa no interior das grandes cidades, nas capitais dos estados, nas cidades médias, assiste-se a constantes obras: construções urbanas, reformas, refuncionalização de espaços, abertura ou ampliação de vias; criação de viadutos, alterações ou mesmo instalação de regulamentos de trânsito (sinais, vias de mão única, dupla direção etc.).

Essas constantes obras realizadas por diferentes agentes (Estado, burguesia, imobiliárias, construtoras) promovem um (re)arranjo na cidade que atende aos interesses do capital e criam diferentes e segregados espaços, não somente pela configuração física desses espaços, mas, também, pelo tipo de práticas e dinâmicas sociais que neles se desenvolvem.

Em relação aos lugares periféricos, também chamados de periferia, são os lugares marginalizados, desassistidos dos serviços básicos, onde vivem os menos favorecidos. Esses lugares abarcam os diferentes espaços, tanto nas áreas mais distantes como no centro da cidade. A respeito disso, Cavalcanti (2008) confirma ao dizer que, na periferia vivem aqueles que são social e economicamente periféricos: alguns deles estão nas áreas centrais das cidades, mas a grande maioria, do ponto de vista da população abrigada e da área ocupada, está nas áreas mais distantes do centro, frequentemente no anel periférico das malhas urbanas.

A violência, a criminalidade, o tráfico de drogas e a pobreza tornam-se as referências básicas da periferia. Menciona-se, ainda, o discurso midiático que contribui com exageros e deformações preconceituosas e provoca o que Souza (2008) chama de fobópole, um medo generalizado que invade a vida na cidade

reduzindo a mobilidade espacial intra-urbana tanto de pobres quanto de classe média, com isso exclusões e auto-exclusões são criadas e/ou reforçadas.

Sob esse prisma, os shoppings centers têm-se constituído cada vez mais como uma opção de espaço de consumo que garante ilusoriamente qualidade de vida e maior segurança cotidiana, individual e familiar da classe média ou da elite. Gomes (2002) salienta que é uma tendência que vem se afirmando em alguns segmentos das classes médias metropolitanas brasileiras: morar em ambientes cada vez mais homogêneos e isolados e consumir o espaço dos shoppings. Os shoppings são vendidos como cidades dentro da cidade. Mas, na verdade, as pessoas que neles circulam se segregam, ou segregam os outros da cidade, além de não serem, esses lugares, a solução da problemática – violência, criminalidade, tráfico de drogas e pobreza.

A propósito, Souza (2008) relata que esses espaços podem pressupor e reforçar um descompromisso para com a cidade como um todo, pois esse modelo educa não para a liberdade, para o diálogo, para o respeito à diferença, para a solidariedade, mas sim para o ódio de classe, para o elitismo arrogante, para o temor e o desinteresse (e o desrespeito) em face dos diferentes. Sendo assim, é válido afirmar que a proliferação de shoppings não educa para a cidadania.

Todavia, independente desses espaços segregados, Cavalcanti (2008) afirma que o espaço urbano é, sobretudo, um espaço público, no qual o cidadão pode viver e exercitar seu direito pleno à vida coletiva, à vida digna. Por essa razão, a autora salienta que os valores urbanos, a segregação, a criação de periferias e de centralidades são processos interligados e decorrentes da estratégia de ocupação e apropriação dos espaços pelas diferentes classes sociais. Diante disso, a discussão versa para a compreensão da cidade enquanto espaço público de/para todos e como lugar de uma participação ativa, democrática e cidadã de seus habitantes.

Gomes (2002) ressalta que a cidade é hoje concebida como fragmentada, como soma de parcelas mais ou menos independentes, havendo uma multiplicação de espaços que são comuns, mas não públicos; há um confinamento dos terrenos de sociabilidade e diversas formas de nos extrairmos do espaço público (telefones celulares, fones de ouvido etc.); os modelos de lugares se redefiniram, shopping

centers, ruas fechadas, paredes “cegas” etc. Ou seja, o recuo do espaço público corresponde a um recuo paralelo da própria cidadania.

No entanto, o autor destaca que o espaço público é o lugar das indiferenças, ou seja, onde as afinidades sociais, os jogos de prestígio, as diferenças, quaisquer que sejam, devem se submeter às regras da civilidade. Por esse motivo, viver na cidade é um processo educativo e ele se dá nos espaços públicos, por meio da vivência com o outro, aceitando e respeitando as diferenças, a multiculturalidade, entendendo a relação humana e conseqüentemente, compreendendo a valorização da vida em sua concretude.

Como afirma Cavalcanti (2013), os espaços públicos são lugares de coabitação, de encontro e de copresença, onde se podem expressar as infinitas diferenças, as divergências, as contradições. Sendo assim, eles promovem e ampliam as possibilidades de formação da cidadania no exercício do direito a ter direitos, criando direitos no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública. (CAVALCANTI, 2008).

Nessa perspectiva, as considerações assinaladas indicam que os habitantes precisam conhecer a cidade e entender seus múltiplos espaços sabendo que nas diferenças podem encampar o projeto de cidadania. É na cidade que vive o empregado e o desempregado, o rico e o pobre, a burguesia e o proletariado, os pesquisadores científicos e os analfabetos, os prédios luxuosos e as favelas, os condomínios fechados e a violência, os shoppings centers e o comércio nas ruas, ou melhor, um espaço de desigualdades em que é nítida a segregação socio-espacial.

Por outro lado, os shoppings, de iniciativas privadas são espaços de uso público que oferecem segurança e ambientes esteticamente diferenciados. Teoricamente, todos podem consumir o espaço dos shoppings, mas será que isso acontece da mesma forma e proporção para os menos favorecidos? Em que sentido o Shopping Estação Goiânia se enquadra nesse questionamento? Os shoppings querem cidadãos ou consumidores de produtos? Longe de formular respostas, o presente trabalho encaminha essas questões para a reflexão, sobretudo, como alternativa para o ensino de Geografia.

4 PROPOSTAS PARA O ESTUDO DE GEOGRAFIA A PARTIR DO SHOPPING ESTAÇÃO GOIÂNIA.

O Shopping Estação Goiânia tem singularidades que o torna um lugar de estudos bem fértil. Pensamos sobre que conteúdos geográficos podem ser tratados e trabalhados nesse espaço. Como exemplos: O que esse espaço representa para a sociedade de Goiânia, para o Brasil, para a América Latina? Como a mobilidade urbana é importante para o consumo desse espaço? Que implicações socioeconômicas resultam do consumo desse espaço? Que pessoas frequentam e por quê? Ademais, qual relação tem com a dinâmica do espaço urbano como um todo? No âmbito escalar, que dimensão esse shopping ocupa na cidade?

Callai (2013) ajuda-nos a entender que a Geografia escolar deve desenvolver um pensamento espacial que se concretiza/materializa nas ações humanas. Então, ensinar Geografia deve ser ensinar sobre a vida, extraída do cotidiano, do lugar, do global etc., de modo que a ciência geográfica seja importante e significativa para a vida dos alunos, assim como dos professores.

O ensino de Geografia na Educação Básica se caracteriza por articular seus conceitos como espaço, região, território, paisagem, lugar a partir das práticas cotidianas e dos fenômenos que os alunos vivenciam ou interpretam em diferentes escalas geográficas. Torna-se fundamental que as aulas de Geografia propiciem momentos de estudos, análises e reflexões que permitam aos alunos desenvolverem um olhar geográfico no seu espaço de vivência partindo da rua, do bairro, da sua própria cidade.

Nesse contexto, o papel do professor torna-se de fundamental importância para mediar a construção do conceito 'cidade' partindo da realidade cotidiana do aluno. Conforme Cavalcanti (2008) defende, é no encontro/confronto da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido.

Assim, os professores de Geografia podem proporcionar a formação geral dos cidadãos para a vida urbana, tendendo a enfatizar as dimensões pedagógicas, didáticas e metodológicas do ensino com a sua participação cidadã na vida e na

gestão da cidade partindo da geografia cotidiana dos alunos. Segundo Cavalcanti (2008), o ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania por meio da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas.

A Geografia em questão tem o papel de estimular o aluno à formação de uma cidadania crítica e participativa; conhecer o mundo em que vive, a partir de sua vivência/realidade e reconhecer que o trabalho do homem e suas ações são responsáveis pela produção do espaço urbano. Dessa forma, Cavalcanti (2008, p. 142-143) apresenta um objetivo da Geografia no ensino de cidade:

É, assim, um importante objetivo da geografia escolar ensinar a cidade, ensinar sua estrutura, sua organização espacial, a lógica de sua produção. Ensinar a cidade como lugar de todos, lugar do encontro entre seus diferentes habitantes, como um lugar público, na medida em que é aberta a seus habitantes e a seus visitantes. Mas, ensinar também que nem todos os lugares são iguais em termos de inserção social, e que há implicações em morar em determinados lugares.

Sob esse prisma, é permitido dizer que a Geografia que se ensina, o aprender a olhar geograficamente as coisas que estão a nossa volta é uma concepção de vida e de sociedade e, que o aluno cidadão é um ser atuante no meio em que vive. A mesma autora oferece outras contribuições para compreender a importância do ensino de Geografia no estudo de cidade quando afirma:

O ensino de geografia possibilita formar cidadãos, para que conheçam, de fato, a cidade em que vivem; para que compreendam essa cidade como um espaço produzido por meio de projetos sociais e políticos determinados; para que vejam sua participação nessa produção como algo viável, desejável, que pode de fato contribuir para a garantia de melhor vida coletiva possível (CAVALCANTI, 2008, p.152-153).

Contudo, o ensino de Geografia coloca para os habitantes da cidade conhecimentos indispensáveis aos que querem agir sobre ela, com consciência de seus direitos e deveres. Ao valorizar o conhecimento cotidiano do aluno e mediar a formação de novos conceitos, o mesmo deixará de ser um mero receptáculo do

saber sobre a cidade e tornar-se-á um cidadão crítico e atuante na vida urbana cotidiana.

Segundo Cavalcanti (2008), ser cidadão significa ter o entendimento crítico e analítico da cidade a ponto de participar ativamente e ser capaz de transformar para melhor o acesso ao direito de usufruir da cidade. Chegar a esse estágio pode parecer difícil, contudo é possível. Em princípio, há que se reconhecer a cidade como um turbilhão de situações provocadas pela própria sociedade no seu cotidiano ou pelos próprios administradores públicos.

Esses sujeitos aprendem e vivem a cidade de formas diferenciadas. Santos (2002), ao analisar as consequências da modernização do campo, afirmou que muitos se tornaram os pobres da cidade e trouxeram consigo o aumento das possibilidades de trabalho, mas também são vítimas da desigualdade dos espaços urbanos. Então, como exercer a cidadania em condições precárias? Como conhecer a cidade e entendê-la?

Apesar de serem questões de obviedade aparente, refletem sobre a subjetividade e complexidade do que está envolvido no exercício da cidadania. Nesse sentido, Cavalcanti (2008) incentiva o entendimento dos arranjos cotidianos construídos pelas pessoas na cidade como objeto de estudo para se ensinar e refletir sobre a mesma e não apenas caracterizar o que há nos espaços geográficos, mas tentar entendê-los a ponto de exercer os direitos e deveres contidos em cada lugar.

Em perspectiva semelhante, Corrêa (2012, p. 30) trata os espaços públicos como lugares em que deve existir um contrato cidadão, pois nesses espaços coexiste a “expressão da individualidade com o que deve conviver no universo plural que depende do contrato social que o funda”. Essa seria uma das mais importantes opções de se entender e analisar a cidade, considerando que qualquer pessoa, rica ou pobre, pode ter acesso, desde que não haja outras interferências.

É possível um projeto efetivo de consumo do espaço na perspectiva do projeto de cidadania? Sim, deixando claro que se trata de um plano contínuo que deve ter manutenção permanente por parte de todos os sujeitos envolvidos. Acreditamos que o ensino de Geografia numa perspectiva interdisciplinar e com foco

na coletividade é um caminho sólido para contribuir para o ensino da cidade e de como cada um pode ter direito a ela.

Além disso, um dos agentes que mais influenciam na transformação do espaço, o poder público, tem um papel relevante, à medida que pode garantir e promover condições para os cidadãos se tornarem partícipes da vida em sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidade tornou-se palco espetacular onde acontece a cena da vida humana. Portanto, em decorrência de um crescimento urbano acelerado e desordenado, as cidades brasileiras refletem as desigualdades socioeconômicas, concentrando a produção da riqueza e também da pobreza urbanas, típicas de um sistema capitalista.

Contudo, a cidade, por ser um espaço de contradição, fragmentado e articulado, permite a formação para a cidadania, independentemente de o indivíduo consumir o espaço da periferia, do centro, dos shoppings centers ou em outros lugares. Nesse sentido, por meio do ensino de Geografia, os alunos poderão ter a formação de uma cidadania democrática, crítica e participativa a partir do estudo e vivência na cidade.

O ensino de Geografia, ao abordar temas diretamente relacionados com a cidade, constitui-se em espaços de formação para a cidadania. Ou seja, as aulas de Geografia possibilitam uma melhor compreensão da vida urbana cidadã. Essa compreensão ocorre por meio do espaço de vivência dos alunos, considerando os anseios, os problemas, as dificuldades enfrentadas no cotidiano, a aprendizagem sobre seus direitos e deveres, o respeito, e por saber conviver com as diferenças numa realidade urbana diversa e complexa.

Ao fazer os questionamentos e ao tentar respondê-los, o professor e os alunos poderão refletir sobre as principais categorias dos estudos geográficos como lugar, paisagem, território e uma compreensão mais ampla do espaço como um todo. A depender dos objetivos, do período escolar e do conteúdo a ser desenvolvido com os alunos, o Shopping Estação Goiânia pode contribuir como contexto inicial de uma aula questionadora e propositiva.

É possível entender que o trabalho apresentado funciona apenas como um ensaio, haja vista que fora tratado de forma bem generalizada. Contudo, com as observações realizadas, bem como a coleta de depoimentos e pesquisas relacionadas ao tema, pôde-se perceber que não apenas o Shopping Estação, mas muitos outros lugares da cidade de Goiânia oferecem condições para ensinar conteúdos geográficos, paralelamente, à capacidade de ensinar a viver e entender o cotidiano, a cidadania e a própria cidade.

Referências

ARRAIS, Tadeu A. **A produção do território goiano**. Goiânia: Editora da UFG, 2013.

BLANCO, Jorge; GUREVICH, Raquel. Uma geografia de las ciudades contemporáneas: nuevas relaciones entre actores y territorios. In: ALDEROQUI, Silva.; PENCHANSKY, Pompei. **Ciudad y ciudadanos**. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2002, p.17-22 e 67-92.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. (coleções ciências sociais).

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTI, L. de S. A cidadania, o direito à cidade e a Geografia escolar – elementos para o estudo do espaço urbano. In: _____. **A Geografia escolar e a cidade**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2008.

_____. A cidade ensinada e a cidade vivida: encontros e reflexões no ensino de Geografia. In: ____ (Org.). **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas: Editora Papirus, 2013. p. 65-94.

GOMES, Paulo César. **A condição urbana**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2002. p. 129-191.

_____. Espaços públicos: um modo de ser do espaço, um modo de ser no espaço. In: CASTRO, Iná E. de, GOMES, Paulo César da C. e CORRÊA, Roberto L. (Org.). **Olhares geográficos: modos de ver e viver o espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 19-42.

LEFEBVRE, Henri. **A Revolução urbana**. Tradução de Sérgio Martins. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 3. reimpr., 2008.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço, técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996, p. 250-274.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p.54-73, jul. / dez. 2014.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Fobópole, o medo generalizado e a militarização da questão urbana**. Rio de Janeiro: Bertran Brasil, 2008, p. 51-91.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel, FAPESO, 1998. p. 11-48.

Sites consultados:

FECOMÉRCIO, 2014. Disponível em: <www.fecomercio.org.br>. Acesso em: 01 jun. 2014.

SHOPPING ESTAÇÃO GOIANIA, 2014. Disponível em: <www.shoppingestacaogoiانيا.com.br>. Acesso em: 01 jun. 2014.

OS PROCESSOS IDENTITÁRIOS E DE FORMAÇÃO DE SABERES NA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO IFPI – FLORIANO

THE IDENTITY PROCESSES AND THE KNOWLEDGE GENERATION OF THE NATIONAL PLAN OF BASIC EDUCATION TEACHER TRAINING OF IFPI - FLORIANO

Luciana Franco de Oliveira Neiva

Minicurrículo

Mestre em Educação, área de concentração em Estudos Culturais (ULBRA/RS). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Floriano. Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras Português (2001) e Bacharelado em Administração de Empresas pela Universidade Estadual do Piauí (1999). Fez especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Piauí (2000) e possui Mestrado em Educação, na área de concentração em Estudos Culturais, pela Universidade Luterana do Brasil - RS (2008). É professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio e Superior, Coordenadora Local do Programa de Formação Docente para o Ensino Básico - PARFOR e Diretora de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, campus Floriano. Desenvolve projetos de incentivo à leitura e à escrita.
E-mail: luciananeiva@ifpi.edu.br / rneivaluci@yahoo.com.br

RESUMO

Esse estudo procura analisar os processos de formação de identidade e de construção de saberes dos alunos dos cursos de Licenciatura Plena em Biologia e Matemática vinculados à Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica - PARFOR – oferecido pelo Instituto Federal do Piauí – Campus Floriano. O referencial teórico desta investigação se embasou em diferentes autores: Pimenta (1999, 2002, 2005), Nóvoa (1997), Tardif (2002), entre outros, que vem investindo nos estudos em relação à formação docente. A metodologia aplicada é a abordagem qualitativa, e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a aplicação de um questionário que envolveu questões fechadas acerca de alguns dados pessoais, sociais, culturais e profissionais e cinco questões semiestruturadas. Os sujeitos foram 49 alunos das licenciaturas em Biologia e Matemática do PARFOR. Após a análise do material de coleta, algumas categorias de análise foram organizadas, contribuindo para as interpretações, além de apontar para novas perspectivas de pesquisas nesse campo.

Palavras-chave: Processos Identitários. Construção de saberes. Formação de Professores. PARFOR.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p. 74-91, jul. / dez. 2014.

ABSTRACT

This study seeks to analyze the identity processes and knowledge construction of the students from the Full Teaching Degree in Biology and Mathematics linked to the National Plan of Basic Education Teacher Training - PARFOR - offered at Instituto Federal do Piauí – Floriano *campus*. The theoretical framework of this research was based on different authors: Pimenta (1999, 2002, 2005), Nóvoa (1997), Tardif (2002), among others, who have invested in the Studies related to teacher education. The Methodology applied is the qualitative approach, and the instruments used for the data collection were the application of a questionnaire, which involved closed questions covering some personal, social, cultural and professional questions and five semi-structured questions. The subjects were 49 professors/academics from the PARFOR Full Teaching Degree in Biology and Mathematics. After the analysis of the collected material, some categories were organized, contributing to the interpretations, besides pointing to new perspectives of research in this field.

Keyword: Identity processes. Construction of knowledge. Teacher Formation. PARFOR.

1 INTRODUÇÃO

O Ministério de Educação (MEC) instituiu por meio do Decreto Federal 6.755, em 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e regulamentou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na promoção de programas de formação inicial e continuada como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR - programa emergencial que induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade para professores em exercício na rede pública de educação básica.

Visando atender ao Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cujo objetivo é assegurar a formação de docentes em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, para atuar na educação básica, o PARFOR surge no cenário educacional brasileiro como um conjunto de ações executado em regime de cooperação entre a CAPES/MEC, as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas e comunitárias de ensino superior.

Dentre os 21 estados que formalizaram a adesão ao Plano Nacional de Formação em 2009 está o Piauí, que oferece essa modalidade de ensino através da Universidade Federal do Piauí (UFPI), da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e do Instituto Federal do Piauí (IFPI). Em todas elas, são ofertados cursos de 1ª

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p. 74-91, jul. / dez. 2014.

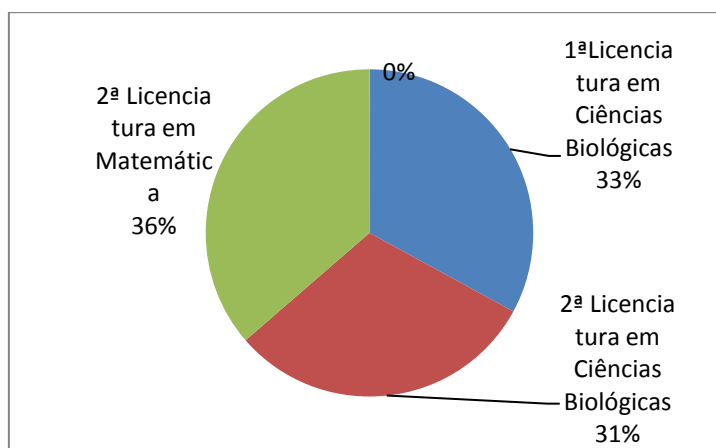
Licenciatura, para os que ainda não são graduados, os de 2ª, para professores licenciados que atuam fora de sua área de formação e, ainda, os de Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura.

Em janeiro de 2014, o IFPI possuía 337 alunos matriculados nessa modalidade de ensino, distribuídos em 17 turmas, sendo 6 de 1ª Licenciatura e 11 de 2ª Licenciatura. Dessas, 10 são do Campus Teresina, 2 do Campus de Piri-piri, 3 de Floriano, 1 de Parnaíba e 1 de Picos. Os cursos oferecidos pelo Instituto Federal são Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Matemática, Química e Informática.

No campus Floriano, atualmente, são oferecidas duas turmas de 2ª Licenciatura, sendo uma em Ciências Biológicas e uma em Matemática e, ainda, uma turma de 1ª Licenciatura em Ciências Biológicas.

O PARFOR teve início em nosso campus em julho de 2012 com 32 alunos matriculados no curso de 2ª Licenciatura em Matemática, 27 no curso de 2ª Licenciatura em Ciências Biológicas, e 29 no curso de 1ª Licenciatura em Ciências Biológicas, totalizando 88 alunos (Gráfico 1).

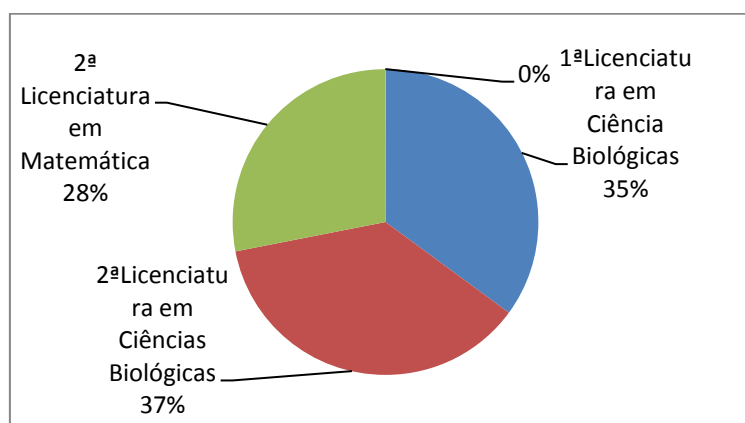
Gráfico 1 – Quantitativo de ingressantes no período de 2012.2



Fonte: Dados da matrícula institucional – PARFOR/IFPI.

Hoje, temos 21 alunos na 2ª Licenciatura em Ciências Biológicas, 16 na Matemática e 20 na 1ª Licenciatura em Ciências Biológicas, totalizando 57 alunos (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Quantitativo de ingressantes no período de 2014.1



Fonte: Dados da matrícula institucional – PARFOR/IFPI.

A evasão dos alunos do PARFOR chamou-me a atenção desde que comecei a ministrar aulas para a turma de 1ª Licenciatura em 2012.2 e 2013.1, mas foi somente quando assumi a Coordenação Local do PARFOR, campus Floriano, que pude sentir mais de perto as dificuldades que eles enfrentam a cada semestre, o que me despertou o interesse em saber quem são de fato esses alunos, quais seus valores, costumes, condições sociais e como colaborar com essa formação, já que professorar não é algo mecânico, burocrático, mas extremamente humano, por ensinar e contribuir para o processo de humanização de alunos historicamente situados. E, ainda como pensar a docência, o ensino e a pedagogia adquirida na formação inicial e continuada como espaço de construção de novas identidades profissionais, novos gestos, maneiras de ser, pensar e agir, se esses conhecimentos já foram vivenciados pela maioria dos estudantes do PARFOR, enquanto professores que são?

Esses e outros questionamentos passaram a nortear a intenção principal desse estudo que pretende investigar, através da análise interpretativa do questionário e das questões semiabertas como ocorrem os processos de identidade e de construção de saberes dos professores em formação dos cursos de Licenciatura Plena em Biologia e Matemática do Instituto Federal do Piauí, campus Floriano, a fim de compreender como se dão essas relações em seu contexto e em que sentido revelam uma cultura construída com base na escola, além de ampliar estudos já feitos, sugerindo modificações no âmbito da realidade abarcada pelo

tema que possam colaborar com a construção da identidade e de saberes dos professores dos cursos de formação inicial e continuada do PARFOR.

2 O PAPEL DA IDENTIDADE E DOS SABERES NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores é um campo bastante promissor e fértil em estudos e pesquisas para atender questões complexas do trabalho docente e tem servido de objeto de estudo às diferentes dimensões do processo ensino-aprendizagem, permitindo que os educadores reflitam acerca de seu fazer pedagógico.

A escola do século XXI é marcada pela complexidade como reflexo do avanço científico e tecnológico e pelas transformações de toda natureza, colocando aos professores e à sua formação o desafio de saber cuidar do outro como interventora e mediadora na formação dos cidadãos para o mundo moderno, globalizado e mais exigente. Isso vai delinear exigências bastante complexas à formação do professor, pois requer um novo tipo de profissional cujos saberes sejam polivalentes, amplos e sólidos, para corresponder às peculiaridades e ao caráter multifacetado da prática pedagógica.

Essas exigências indicam que a escola e os processos de formação docente passam por autorreforma no sentido de formar cidadãos mais qualificados. Para tanto, deve-se considerar as condições institucionais do trabalho e da profissão de professor, os diferentes formatos de gestão escolar, os dispositivos sociais que favorecem a democratização do poder e a promoção da inclusão.

Todas as profissões emergem em dado contexto como resposta às necessidades que estão colocadas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade e possuem uma identidade profissional. Algumas surgem e desaparecem, outras se cristalizam formalmente e outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características às demandas sociais, como a profissão de professor.

Nos cursos de formação inicial de professores, além da habilitação legal, espera-se que se forme o professor. Para isso é necessário mobilizar

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p. 74-91, jul. / dez. 2014.

conhecimentos da teoria da educação e da didática à compreensão do ensino como realidade social, e o desenvolvimento da capacidade de refletir a própria atividade a fim de construir, continuamente, uma identidade profissional (PIMENTA, 2005).

Segundo Pimenta (1999), uma identidade profissional se constrói a partir da significação da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque repletas de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor.

Mobilizar os saberes da experiência é o primeiro passo para mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores:

O desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para o ver-se como professores nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam (PIMENTA, 2002, p. 79).

Discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas no contexto da contemporaneidade é o segundo passo, já que é finalidade da educação escolar na sociedade multimídia, tecnológica e globalizada possibilitar aos alunos trabalharem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. “Para isso é necessário articular esses conhecimentos em totalidades que lhes permitam construir a noção de cidadania mundial” (PIMENTA, 1999, p. 23).

E, por fim, a reflexão sobre as realidades escolares, com o olhar de um futuro professor constitui-se num terceiro passo. Sobre ela, assim fala Pimenta (PIMENTA, 1999, p. 25):

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p. 74-91, jul. / dez. 2014.

Considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilita uma ressignificação dos saberes na formação de professores. As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica constitui-se.

Daí considerar três processos na formação docente: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

Nóvoa (1997) propõe a formação a partir da reflexão sobre a ação docente, onde os professores devem reelaborar os saberes iniciais em confronto com as práticas diárias. Da mesma forma, Tardif (2002) afirma que urge repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, o que irá permitir uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas diárias.

Assim, a intenção desse trabalho é refletir sobre a formação dos nossos professores/acadêmicos de PARFOR, sobre suas experiências enquanto professores, os seus saberes e o pensam sobre o que é ser professor.

3 QUEM SÃO E O QUE PENSAM OS PROFESSORES/ACADÊMICOS DO PARFOR / FLORIANO

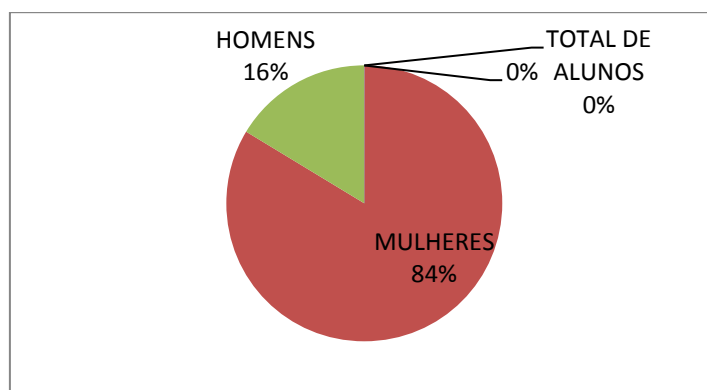
A formação docente, como nos explica Nóvoa (1997), não é apenas uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados, mas também como uma construção de si próprio, cuja profissão possui detalhes que a diferenciam das demais por trabalhar na formação de pessoas, o que nos permite pensar que a formação do professor acontece ao longo da vida e em diferentes espaços.

Pensando nesses detalhes, interessei-me pelas especificidades dos professores/acadêmicos do PARFOR do IFPI, Floriano e, através de um questionário semiestruturado com vinte questões, foi possível detectar as diferentes idades, gostos, formação e tempos diferenciados de atuação no magistério, além do consumo cultural e dos espaços sociais frequentados por eles.

Dos 57 alunos dos três cursos de Licenciatura, somente 49 devolveram o questionário respondido. Desses, 16 são da 2ª Licenciatura em Matemática, 18 da 2ª Licenciatura em Ciências Biológicas e 15 da 1ª Licenciatura Plena em Ciências Biológicas.

Dos 49 entrevistados, 84% são mulheres e 16% homens (Gráfico 3). Esses dados nos chamam a atenção para o fato da feminização do magistério e para as questões de gênero, não como algo natural, mas como uma construção social dos modos de ser e fazer no processo de diferenciação entre homens e mulheres e, por isso mesmo, como uma questão de poder entendido como uma construção cultural “[...] o termo ‘gênero’ torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e mulheres” (SCOTT,1995, p. 75).

Gráfico 3 – Quantidade de homens e mulheres no período de 2014.1



Fonte: Dados do questionário aplicado aos professores/acadêmicos do PARFOR.

Sabemos que o magistério de 1º e 2º graus é povoado, em sua grande maioria, por mulheres, o que tem contribuído para reforçar as representações que nos mostram as professoras, como diz Costa (2006, p.81) “[...] em uma certa ‘ordem do coração’, historicamente oposta à ‘ordem da razão’, e que tem contribuído para

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p. 74-91, jul. / dez. 2014.

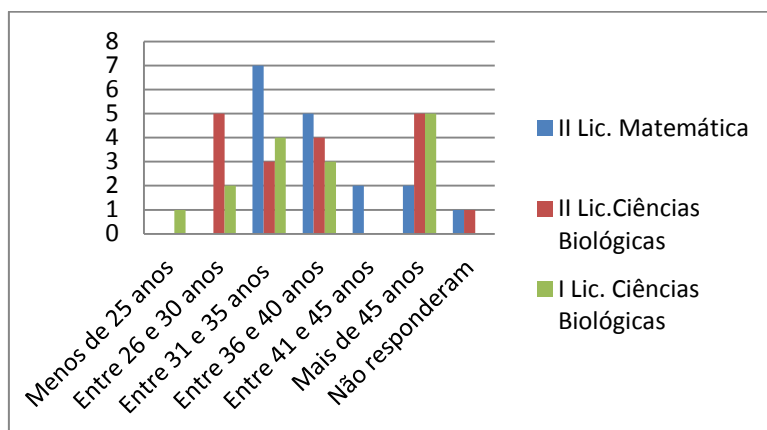
fortalecer as associações entre gênero feminino e déficits de raciocínio.” As estatísticas reforçam afirmações desse tipo, ao observarmos que 31% dos professores/acadêmicos do curso de 2ª Licenciatura em Matemática são homens, enquanto os dos cursos de Ciências Biológicas representam apenas 5% na 1ª Licenciatura e 9,5% na 2ª Licenciatura.

Todos sabemos que em nossa sociedade é atribuída à mulher a responsabilidade de cuidar dos filhos e netos e isso só contribui para aumentar as inúmeras tarefas executadas por elas ao longo do dia. Ora, o PARFOR é uma modalidade presencial, que ocorre nas férias, em período integral, sem falar nos cursos que têm aula todos os sábados ao longo do semestre e, com tanto tempo dedicado aos estudos, sem poder abdicar dos cuidados familiares, a forma que algumas encontram para conciliar tantos papéis é levar os filhos e netos para a sala de aula, vez por outra - fato observado por mim e pelos professores da 1ª licenciatura em Ciências Biológicas. Muitas vezes me perguntei se eventos como esse atrapalhariam o desempenho ou, pelo contrário, confeririam maior tranquilidade às professoras/mães/avós para estarem ali como que ampliando o espaço de casa ao espaço escolar.

Ao analisarmos a idade de nossos professores/acadêmicos, percebe-se que a maioria está entre 30 e 50 anos, o que pressupõe serem alunos com experiência na profissão docente e o que se confirma ao analisar que 53% responderam ter até 15 anos de exercício no magistério. Desses, 90% atuam como professores da rede pública municipal e/ou estadual e 80% atuam no Ensino Fundamental de 1ª e 4ª série, porém somente 6% são professores efetivos (Gráfico 4).

Nas 2ªs Licenciaturas, 56% têm como maior titulação a Pós-Graduação (especialização) e 62% possuem graduação em Pedagogia, sendo que 9% têm mais de duas graduações. São profissionais que frequentaram nos últimos dois anos cursos oferecidos pelas Secretarias Municipais e/ou Estaduais de Educação.

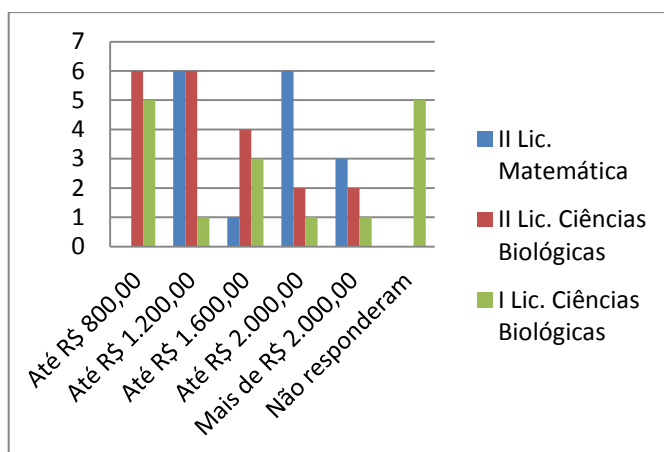
Gráfico 4 – Idade dos professores/alunos entrevistados



Fonte: Dados do questionário aplicado aos professores/acadêmicos do PARFOR.

Sendo os alunos das 2ª Licenciaturas professores com mais de uma formação na sua maioria e com muitos anos a mais de experiência em sala de aula que os da 1ª, percebe-se uma nítida diferença no perfil de cada grupo. Além disso, a formação escolar e a trajetória profissional são manifestas também no salário, na inclusão cultural e nas relações com seus pares em sala de aula, o que repercute nos processos de formação identitária e de construção de saberes, já que ocorrem em espaços e tempos diferentes, influenciando no fazer e no ser dos professores, pois como afirma Anadon (2004, p.37) “[...] ser e fazer docentes são construídos na articulação entre nossas condições efetivas de trabalho, os discursos relativos à docência e nossas vivências pessoais”.

Gráfico 5 – Rendimentos brutos dos acadêmicos como professores



Fonte: Dados do questionário aplicado aos professores/acadêmicos do PARFOR.

No que se refere à realidade socioeconômica, o gráfico 5 mostra que os professores/acadêmicos que cursam as segundas licenciaturas possuem um rendimento mensal maior do que os da primeira licenciatura. Isso apenas confirma que o rendimento médio dos professores da educação básica difere muito entre si, considerando a etapa de atuação, a jornada diária e o nível de formação, como podemos perceber ao analisarmos a renda dos professores/acadêmicos que cursam Matemática em relação aos demais.

Já para os alunos/acadêmicos da 1ª Licenciatura, o PARFOR é uma oportunidade de cursar o ensino superior e elevar sua condição socioeconômica sem ter que concorrer com alunos que se preparam o ano todo para um processo seletivo, como o Exame Nacional do Ensino Médio, por ser uma política pública criada justamente para assegurar a formação superior exigida pela LDB aos professores da educação básica. Quando indagados sobre o que pensam desse programa, os relatos apontam o PARFOR como a realização de um sonho acalentado por aqueles que estavam à margem da educação de nível superior:

Foi a melhor coisa que me aconteceu. O PARFOR tá dando uma grande oportunidade para nós em realizarmos um grande sonho em ter um curso superior. Eu adoro esse curso que estou estudando. Vai ser a realização da minha vida (P3).

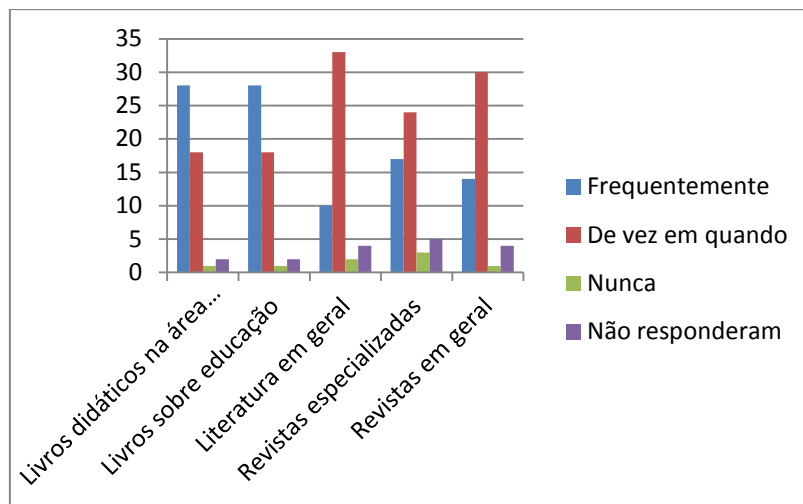
Eu vejo que é uma forma de capacitar professores que já trabalham com várias disciplinas, mas que não têm um certificado (P1).

Ao analisarmos os espaços sociais frequentados pelos alunos do PARFOR e suas inclusões culturais, é possível perceber a diversidade de respostas no que diz respeito à leitura, ao cinema, ao teatro, à mídia e à escrita. São alunos que têm o hábito de ler diversos tipos de textos, porém com pouco ou nenhum acesso a alguns lugares frequentados por aqueles que têm maior poder aquisitivo para o consumo cultural e material.

Embora tenham o hábito da leitura, as que têm sido feitas com mais frequência são as relacionadas à área específica do curso e à Educação. Isso revela que nossos alunos são professores/acadêmicos que estão em busca de uma

formação inicial ou continuada que lhes acrescente saberes próprios da docência, contribuindo para a profissionalização.

Gráfico 6 - Inclusão Cultural: Frequência das leituras e gênero textual

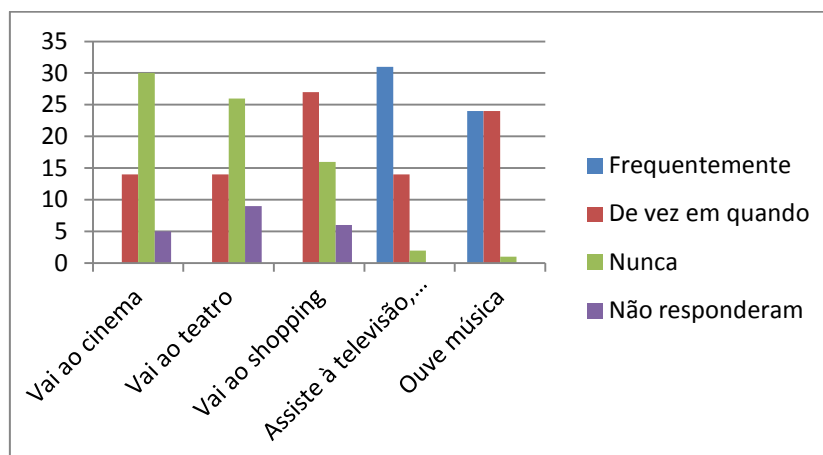


Fonte: Dados do questionário aplicado aos professores/acadêmicos do PARFOR

Porém, como a maior parte dos brasileiros, os professores em formação demonstram dificuldades para criarem um hábito regular de leitura. Os docentes são os principais influenciadores dos hábitos de leitura e constatar que a maioria dos nossos alunos/acadêmicos leem somente de vez em quando, faz-nos pensar que o desafio imposto ao PARFOR é que não basta instrumentalizá-los somente em relação à técnica de ensinar, mas também fazer com que eles passem à categoria de leitores, oferecendo livros e criando momentos para que a leitura seja praticada de forma prazerosa e efetiva.

Outra análise que podemos fazer do gráfico 6 é que o não hábito da leitura está intimamente ligado à cultura familiar, além da falta de livrarias em muitos municípios, como em Floriano, e o preço relativamente alto do livro que, somados aos baixos salários docentes, colaboraram para a multiplicação do professor não leitor.

Figura 7 - Inclusão Cultural – Consumo cultural



Fonte: Dados do questionário aplicado aos professores/acadêmicos do PARFOR.

Quando a inclusão cultural diz respeito aos espaços sociais frequentados pelos professores/acadêmicos do PARFOR, percebe-se, de acordo com o gráfico, que são cidadãos com pouco ou nenhum acesso ao cinema, teatro e shopping, lugares que envolvem a disponibilidade de recursos financeiros e que não existem em cidades do interior do Piauí, como Floriano, o que restringe o consumo cultural desses alunos à música e à televisão.

De acordo com os Estudos Culturais¹ o consumo cultural nos subjetiva, através da representação cultural, constituindo nossas identidades. Segundo Hall (1997), a representação é um processo cultural que estabelece identidades individuais e coletivas e tem por base os sistemas simbólicos. As representações constroem as identidades culturais ou sociais através da cultura e, para isso, utilizam-se do discurso que define quem nós somos ou como deveríamos ser, e quem são os outros. Esses discursos vão nos subjetivando para ocuparmos determinadas posições e vão nos constituindo enquanto sujeitos. A disputa pela representação envolve também a definição de formas de narrar “os outros”, pois é na marcação daquilo que é diferente que constituímos nossas identidades.

¹ Campo de investigação originado na Inglaterra no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, em 1964. Para maiores esclarecimentos, ver Nelson, Treichler e Grossberg, 1995, p. 7-38.

Então me questiono quais representações culturais do que é ser professor estão subjetivando nossos professores/acadêmicos e formando suas identidades profissionais?

Ao perguntar aos professores/acadêmicos o que é *ser professor*, as respostas envolveram representações ligadas à *emoção, ao desafio e a um ser facilitador do processo ensino-aprendizagem*.

Ser professor é emoção, é viver a cada dia um novo desafio (P23).

É ensinar e ser ensinada todos os dias de nossas vidas (P8).

Tornar-se um facilitador do processo ensino-aprendizagem no qual ambos, alunos e professores exercem a função de eternos aprendizes (P10).

Percebemos que a representação que nossos alunos têm do que é ser professor ou está ligada à afetividade ou a alguém que facilita o processo de aquisição do conhecimento e há, até mesmo, quem se inspire numa definição mais moderna do ser professor como um “ser midiático entre o conhecimento e o sujeito conhecedor, operando uma transformação no meio social em que está inserido”. Porém ninguém definiu o “ser professor” como um ser reflexivo crítico e produtor de conhecimentos.

Brito (2006) enfatiza que as discussões sobre a formação docente têm revelado a necessidade de se refletir a complexidade da tarefa de ensinar e a necessidade de que os processos formativos ultrapassem a dimensão instrumental da profissão docente. Se antes formar professores consistia em dotar-lhes de competências e habilidades instrumentais, observa-se atualmente o delineamento de uma nova racionalidade formativa, cujo objetivo é dar origem a um profissional que seja capaz de responder às diversas exigências e à multiplicidade de situações que marcam a vida docente, ou seja, um profissional qualificado para exercer a docência na sociedade do conhecimento, da informação e do avanço tecnológico - um professor que pode gerar conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem. Assim, os debates se deslocam da dimensão técnica para a discussão dos saberes e práticas docentes e para a necessidade de uma formação reflexiva.

Quando questionados sobre suas expectativas para o futuro enquanto professores, novamente as representações que têm são as de um facilitador, transmissor de conhecimentos e não de produtor:

As melhores possíveis. Repassando os meus conhecimentos de forma clara e objetiva, assim como alguém repassou um dia para mim (P4).

De acordo com as análises de Tardif (2002), seria impossível compreender a questão da identidade dos professores sem remeter à própria história dos professores, às suas ações e desenvolvimento profissional. Ora, como já foi dito anteriormente, a maioria de nossos professores está em sala de aula há mais de 10 anos e, por isso, torna-se importante sabermos como eles veem o seu ambiente de trabalho para entendermos a constituição de suas identidades e saberes.

Nesse sentido, o questionário aplicado revelou que as principais dificuldades encontradas em seus ambientes de trabalho são a precariedade da infraestrutura, a sobrecarga de trabalho e falta de motivação para a atividade docente, além do apoio insuficiente que recebem na escola para o desenvolvimento da prática docente.

Tardif (2002) afirma que os saberes profissionais docentes são plurais e provêm de diferentes fontes sociais, da família, da escola, universidade, e são adquiridos em tempos diferenciados, na infância, na escola, na formação profissional, no ingresso da profissão, mas são, também, pragmáticos, pois ao servirem de base ao ensino, estão ligados às funções que os professores desempenham no seu trabalho e na interação com seus pares. Vale ressaltar que esses saberes são não somente adquiridos no e com o tempo, mas também temporais, pois vão agregando aos saberes já adquiridos, novas experiências e conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo pretendeu colaborar com as discussões acerca dos processos de formação docente dos cursos de licenciatura do IFPI, campus Floriano, na modalidade PARFOR, a fim de compreender os pressupostos que

envolvem a formação identitária desses professores/acadêmicos e a construção de saberes desses profissionais.

A partir das análises do questionário e das questões semiabertas, foi possível perceber que o PARFOR é um programa que tem propiciado a muitos a possibilidade de fazer o primeiro curso superior e, a outros, a possibilidade de dar continuidade à sua formação, a fim de atender as necessidades emergenciais do seu trabalho e está ligado às representações sociais e culturais de que esse momento de qualificação é a realização de um sonho e uma oportunidade única.

As dificuldades enfrentadas pelos professores/acadêmicos vão desde a distância entre a moradia e a escola, passam pela questão financeira (gastos com comida e locomoção), pela conciliação da vida familiar e os estudos, até a dificuldade de aprendizagem e a relação entre os colegas de turma e/ou professores. Porém, é unânime a satisfação que todos sentem ao fazer parte de um Programa que se preocupa em garantir não só a formação acadêmica, mas também a condição financeira para que ela se realize, através dos auxílios estudantis, do material escolar, das viagens técnicas e da alimentação gratuita.

Percebemos também que os espaços e tempos de aprendizagem são diferentes, seja pela idade ou pela experiência enquanto professor e, até mesmo, pelas questões ligadas à cultura e ao poder aquisitivo, porém todos entendem esse momento de formação como a possibilidade de agregarem os saberes cognitivos aos saberes experienciais e que ambos ultrapassam os conhecimentos acadêmicos e formam suas identidades.

A representação que muitos professores/acadêmicos têm de si, do curso e do futuro são expressos por palavras como qualificação, sonho, presente de Deus, oportunidade e realização. Todos têm consciência da importância dessa qualificação para a atuação profissional e para profissionalização de sua carreira no magistério.

Profissionalização, segundo Veiga (1999), é um processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão. Não se resume à formação profissional, mas envolve alternativas que garantam melhores condições objetivas de trabalho e de atuação e que respeitem as práticas pedagógicas construídas ao longo da experiência profissional. É um projeto

sociológico voltado para a dignidade e para o *status* social da profissão em que se incluem também as condições de trabalho, a remuneração e a consideração social de seus membros.

Um processo de profissionalização no magistério deve melhorar tanto a formação inicial e o acesso à docência como a formação continuada e o exercício profissional (condições de trabalho, piso salarial, etc.) e, nesse sentido, o PARFOR, ao investir na formação, é um ponto de partida que apresenta possibilidades de um significado diferente para a profissionalização e o profissionalismo docentes e para a resignificação da identidade profissional de seus alunos.

Assim, percebemos que a identidade profissional de nossos professores-acadêmicos constrói-se dia a dia a partir da significação social da profissão e pelo significado que cada um deles confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, crenças, culturas, representações, assim como na sua relação com outros professores e nas suas atuações sociais. Ela tem início na formação inicial e é consolidada ao longo da trajetória profissional.

Referências

ANADON, Simone Barreto. **Trabalho e identidade docente no contexto da reforma educacional iniciada na década de 1990**. 2004. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2004.

BRITO A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. M. C; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.41-53.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel Silveira. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O magistério na política cultural**. Canoas: Ed ULBRA, 2006, p. 69-92.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (Org.). **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices**. London: Sage/Open University, 1997, p. 15-71.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 7-38.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p. 74-91, jul. / dez. 2014.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p.72-89, jul./dez. 1996.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15 – 34.

_____; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. Evandro Ghedin (Org.) – 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 20, v. 2, jul/dez, 1995, p. 71-99.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Desmistificando a Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus Editora, 1999.

OFICINA: AULAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL (INICIAÇÃO)
WORKSHOP: MUSICAL EDUCATION CLASSES (INITIATION)

Clarice Pereira de Freitas Florêncio

Minicurrículo

Graduanda de Lic. Em Música-UFPI, professora de Educação de Jovens e Adultos SEDUC/PI e SEMEC-Teresina. Graduada em Pedagogia/UESPI.

E-mail: clariceflor@gmail.com

RESUMO

O papel da inicialização na educação musical compreende a transformação da percepção social da música e das formas musicais que abrangem o cotidiano do educando. O professor humanizado, por sua vez, percebe que deve haver a adaptação do projeto político pedagógico aos recursos disponíveis para pleno aprendizado. O objetivo do trabalho foi criar e divulgar atividades e jogos que instigassem o educando a gostar das aulas de musicalização, levando-o ao aprendizado de forma lúdica e prazerosa. Considerando a larga utilização da criatividade nos processos lúdicos, foram criados e executados três jogos educativos, assim como foram detalhadas as relações perceptíveis entre o educando e suas habilidades ascendidas, ou não, durante o período de tempo relatado. O processo de criação das atividades e jogos aconteceu na disciplina Musicalização I, do curso de Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Piauí/ PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica). Foram aplicados os princípios de contagem na *Ficha Rítmica*; a comparação, no *Desafio Rítmico*; e a contagem circular no *Basquete Musical*. Os jogos foram feitos com um grupo de crianças/adolescentes escolhidas aleatoriamente no grupo familiar. Conclui-se que a utilização do caráter lúdico na apresentação dos conceitos primitivos musicais provoca no educando um interesse maior pelos conteúdos estudados, visto que há momentos apoiados em habilidades já adquiridas e, logo, comparadas a essas.

Palavras-chave: Musicalização. Lúdico. Ensino.

ABSTRACT

The role of music education initiation covers the transformation of the social perception of music and musical forms which comprehend the student's daily life. The humanized teacher, in turn, perceives that there must be an adaptation of the political pedagogical project to the resources which are available to full learning. The objective of this paper was to create and disseminate activities and games which encouraged the student to like the musicalization classes, leading him/her to learning in a fun and enjoyable way. Considering the widespread use of creativity in playful processes, three educational games were created and performed, the same way perceptible relationships between the student and his/her ascended skills were detailed or not, during the period of time reported. The process of creation of activities and games took place in the course called Musicalization I, taught in the Teaching Degree in Music at the Federal University of Piauí/ PARFOR (National Plan of Basic Education Teacher Training). The counting principles were applied to the Rhythmic Form; comparison was applied to the Rhythmic Challenge; and the circular counting to Music Basketball. The

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p. 92-99, jul. / dez. 2014.

games were done with a group of children/ adolescents randomly chosen within the family group. It is concluded that the use of playful elements in the presentation of primitive musical concepts provokes in the student a greater interest in the contents studied, since there are times supported by already acquired skills and thus compared to these.

Keywords: Musicalization. Playful. Education.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho criei e apliquei alguns instrumentos e jogos criados e aplicados para auxiliar no ensino de música com crianças iniciantes no processo de Educação Musical. O objetivo principal do trabalho foi criar e divulgar atividades e jogos que instigassem o educando a gostar das aulas de musicalização, levando-o ao aprendizado de forma lúdica e prazerosa. O uso do lúdico para ensinar diversos conceitos em sala de aula pode ser uma maneira de despertar o interesse intrínseco do ser humano e, por consequência, motivá-lo para que busque soluções e alternativas que resolvam e expliquem as atividades lúdicas propostas.

O processo de criação das atividades e jogos aconteceu em sala de aula na disciplina Musicalização I, no curso de Licenciatura em Música do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR na Universidade Federal do Piauí - UFPI. Em seguida, os jogos foram aplicados, em um grupo de crianças/adolescentes escolhidas aleatoriamente no grupo familiar. Foram criados três tipos de jogos e aplicados com uma criança de sete anos e duas adolescentes que nunca tinham tido aulas de música. Usamos materiais como cola, cartolinas, E.V.A., isopor, pincéis e outros para confecção dos mesmos.

A Professora Dra. Liane Hentschke (1993), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, identifica valores nos quais a prática de educação musical tem sido fundamentada ao longo dos últimos anos. São valores de cunho “social, estético, multicultural, psicológico e tradicional”, sendo que esses valores e crenças são citados por várias correntes de pensamento, e fundamentados em áreas diferentes de conhecimento, refletindo assim uma concepção de vida, de homem e de arte, como a música. Segundo esta autora,

Faz-se necessário considerar que em toda prática educacional estão refletidos os valores e crenças de seus agentes. Neste sentido, se esses valores e crenças não estiverem fundamentados, eles poderão

facilmente ser transformados ou subjugados a pressões externas. A convicção e clareza com que determinados valores são estabelecidos e assumidos são de fundamental importância, pois, com base neles, de modo consciente ou inconsciente, as práticas educacionais são efetivadas. Portanto, subscrever um valor falso para a Educação Musical como, por exemplo, transformando-a em algo lúdico e passageiro, pode não só trazer prejuízo ao educando como também para a própria Educação Musical (HENTSCHKE, 1993, p. 56).

A música não deve ser tratada aleatoriamente em sala de aula ou, simplesmente, ministrada na escola somente para cumprir a lei. Os jogos não devem ser usados somente para prender a atenção do aluno, sem pensar no cumprimento de um determinado objetivo. Portanto, a música deve ser ensinada visando um aprendizado de forma sistemática e contínua.

Os objetivos da Musicalização Infantil, para Willems (1966 citado por PAZ, 2000) são fazer com que as crianças amem a música e prepará-las para que possam viver a musicalização em todas as suas formas, com prazer tanto com a voz quanto na execução de seu instrumento. Cabe ao professor orientá-las e oferecer diversas possibilidades de aprendizagem tendo em mãos metodologias adequadas e recursos pedagógicos vivos e acessíveis. O autor acredita que o professor deveria ser profundamente humano e favorecer um desenvolvimento integral da criança através da música viva.

O trabalho com a musicalização da criança torna-se uma atividade delicada, pois demanda conhecimento aprofundado sobre a temática, assim como diversas habilidades por parte desse educador. O professor humanizado deve respeitar, acima de tudo, o tempo que cada educando necessita para desenvolver o aprendizado musical. Fazê-lo ter amor e alegria pela música é a tarefa principal dos educadores, pois contribuirá para os discentes sentirem necessidade de se aprofundar no que for proposto com relação à música.

2 DESENVOLVIMENTO

1 Desafio rítmico - Jogo 1

1.1 Objetivo

O desenvolvimento do jogo “Desafio rítmico” visa reproduzir padrões de ritmo e tempo melódico utilizando a linha de alturas, tomando-se como base a ideia das linhas de um pentagrama, sendo que optamos pelo uso de apenas uma linha. As figuras que ficam abaixo desta linha ficam mais graves à medida que se afastam da mesma. As figuras localizadas acima da linha ficam mais agudas à medida que se afastam da linha.

Cumpramos destacar que deve ser intencional que o aluno, ao reproduzir ou ouvir as durações, alturas e conjunto melódico, reconheça a relação entre a posição e o som e entre a figura desenhada e o tempo de execução.

1.2 Procedimentos

O jogo “Desafio rítmico” pode ser realizado em grupo, duplas ou mais jogadores. O participante deverá escolher as cartelas de cores, que estão viradas na mesa, separadas em grupos, pela função no jogo.

São três grupos de cartelas. O jogador escolhe uma cartela de cada grupo, tendo que executar (cantar) a sequência no tempo (pulso) informado na figura musical. O início da sequência é determinado pela nota escolhida no sorteio. Neste desafio rítmico, ganha o jogador que tiver menos erros.

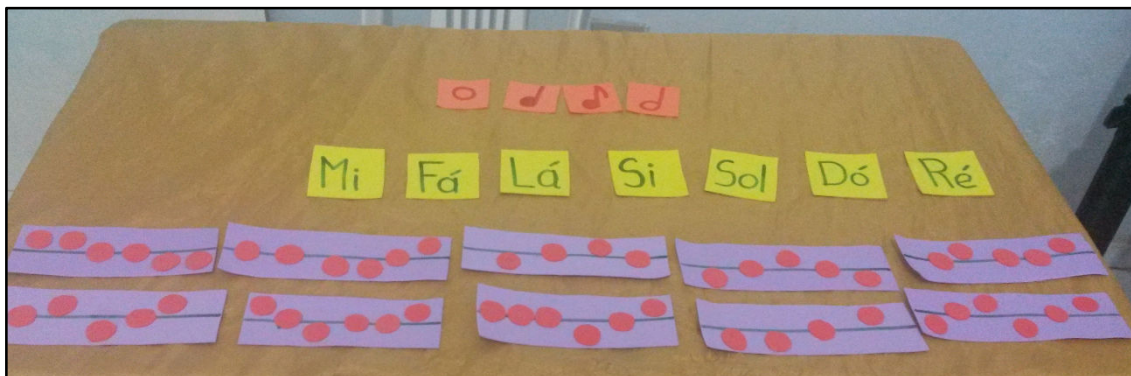
1.3 Material

Para desenvolvimento do jogo devem ser preparadas cartelas contendo: 7 notas musicais (quadrado), 4 figuras musicais (quadrado menor), 10 cartelas com as probabilidades de sequências musicais (Fotografia 1).

Deve-se atentar para a seguinte observação: no nível I, o jogador deve sempre iniciar com a sequência lógica da escala a partir do Dó, e seguindo as demais notas musicais: Ré, Mi Fá, Sol, Lá, Si. Aprendida a sequência pode-se partir de qualquer uma destas notas musicais. Por exemplo, se iniciar com o Fá a seguinte

será o Sol, a próxima será o Lá, e assim sucessivamente. O jogo pode ser dificultado à medida que o aluno vai melhorando sua performance.

Fotografia 1 – Modelo de Fichas do Jogo Desafio Rítmico



Fonte: Florêncio (2014).

1.4 Relatório de aplicabilidade

O jogo foi aplicado somente com uma adolescente, que não estuda música, em cuja família todos os outros tocam algum instrumento musical.

Na pesquisa, uma dificuldade apresentada pela adolescente no desenvolvimento do jogo foi saber os nomes das notas na sequência em que iam aparecendo. Outra dificuldade foi a marcação do tempo corretamente. Necessitar-se-ia, portanto, de mais tempo para que o jogo partisse do mais simples para o mais complexo. Porém, percebeu-se que o Jogo cumpre seu objetivo e o aluno aprende com maior facilidade.

2 Ficha rítmica - Jogo 2

2.1 Objetivo

O desenvolvimento do jogo “Ficha rítmica” visa reproduzir padrões de ritmo.

2.2 Procedimentos

O jogo “Ficha rítmica” pode ser organizado em grupo, duplas ou mais jogadores. Neste, o participante deverá escolher a cartela, que está virada na mesa. A cartela é dividida e numerada de 1 a 4. Aleatoriamente aparece um círculo com o

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p. 92-99, jul. / dez. 2014.

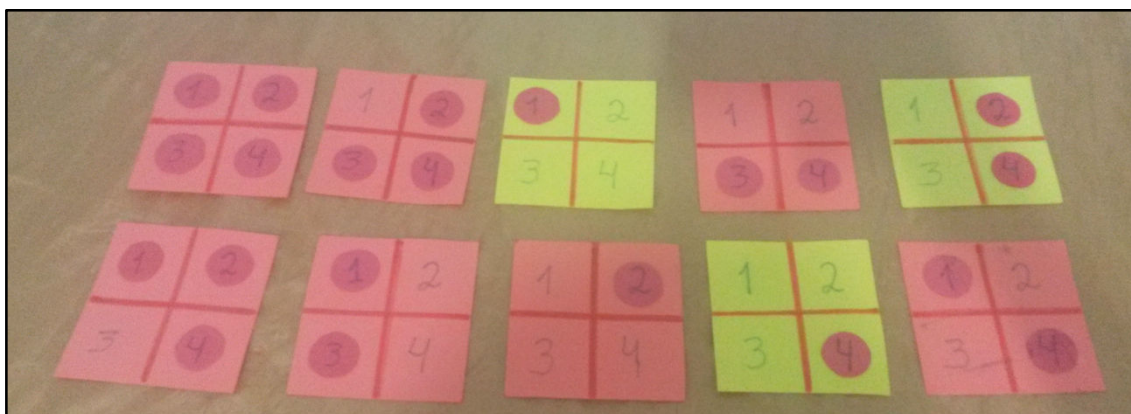
número, sendo que esta deverá ser executada com palmas, e os outros números são apenas contados.

O jogador tem que executar (cantar) a sequência no tempo(pulso) informado na cartela musical, sendo que ganha o jogador que tiver menos erros. A velocidade do jogo pode aumentar gradativamente para que o mesmo fique mais prazeroso.

2.3 Material

No jogo “Ficha rítmica” são apresentadas várias cartelas de emborrachado (E.V.A.) (Fotografia 2), marcadas com as probabilidades para serem executadas. Cada cartela é marcada com os números de um a quatro. Alguns números são marcados com um círculo. O jogo pode ser dificultado à medida que o aluno vai melhorando.

Fotografia 2- Modelo das cartelas do Jogo Ficha Rítmica.



Fonte: Florêncio (2014).

2.4 Relatório de aplicabilidade

O jogo “Ficha rítmica” foi aplicado com duas adolescentes e uma criança. A criança menor, de 7 anos, sentiu mais dificuldade no desenvolvimento da atividade proposta, pois o jogo agrega atenção e coordenação motora. Já as adolescentes não tiveram muita dificuldade, e foram melhorando com o passar das jogadas.

3 Basquete musical - Jogo 3

3.1 Objetivos

O desenvolvimento do jogo “Basquete musical” visa identificar os nomes das notas musicais, compreender a sequência ascendente das notas iniciando por qualquer nota e iniciar o aprendizado do solfejo.

3.2 Procedimentos

O jogo “Basquete musical” pode ser organizado em grupo, duplas ou mais jogadores. O participante deverá manusear as cartelas que nomeiam as caixinhas do basquete. Sob orientação da professora, o aluno monta a escadinha ascendente das notas musicais começando de várias maneiras com notas diferentes. Depois de fixar esta ideia, a professora sugere que a criança recolha os nomes das notas de volta nas cestinhas começando da nota que escolher, pois, o solfejo relativo não considera a altura fixa das notas, mas sim sua função na estrutura sonora.

Em seguida, a criança vai jogar a bolinha e onde for acertando, vai completando a sequência no quadro onde está desenhada a escadinha ascendente. Cada vez que a criança completa a sequência ela deve solfejá-la. Ganha o jogador que tiver menos erros.

3.3 Material

Os materiais utilizados no jogo “Basquete musical” são: quadro de acrílico, pincel, bolinha de plástico, silicone ou outro material, quadro do basquete com as cestinhas feitas com garrafas PET recicladas grudadas e decoradas, cartolinhas de (E.V.A.), móveis com nomes das notas musicais (Fotografia 3).

3.4 Relatório de aplicabilidade

O jogo “Basquete musical” foi aplicado com uma criança de 7 anos. A mesma não sentiu nenhuma dificuldade no jogo. Gostou muito, queria brincar mais vezes. Ela nunca tinha ouvido falar em notas musicais, porém, não demorou muito para familiarizar-se, dizer a sequência iniciando em qualquer nota.

Fotografia 3 – Modelo da Prancha do Jogo Basquete Musical



Fonte: Florêncio (2014).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do caráter lúdico na apresentação dos conceitos primitivos musicais provoca, no educando, um interesse maior pelo conteúdo estudado, visto que há momentos apoiados em habilidades já adquiridas e, logo, comparadas a essas. Os princípios de contagem, como na *ficha rítmica*; a comparação, como no *desafio rítmico*; e a contagem circular, como no *basquete musical*, são os exemplos utilizados nas atividades propostas neste trabalho. O método abordado foi titulado como eficaz por provocar a contração do tempo de assimilação de conteúdo e a expansão das habilidades nativas do educando.

Referências

HENTSCHKE, Liane. A adequação da teoria espiral como teoria de desenvolvimento Musical. **Fundamentos da Educação Musical**. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, n.1, p. 47-70, mai. 1993.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira: Metodologias e Tendências**. Brasília: Editora Musimed, 2000.

WILLEMS, Edgar. **Educacion Musical**. Ricordi Americana, 1966.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p. 92-99, jul. / dez. 2014.

PROJETO COLETA SELETIVA, UM DESAFIO ESCOLAR

SELECTIVE COLLECTION PROJECT, A SCHOOL CHALLENGE

Walesa de Moura Vale

Minicurrículo

Graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí, UESPI. Especialização em Meio Ambiente pelo Instituto Federal do Piauí, IFPI. Atualmente é Tutora à distância da Universidade Federal do Piauí do Curso de Geografia. Foi Professora de Geografia do Programa Universidade ao Alcance de Todos e monitora do Programa Mais Educação na Unidade Escolar Modestina Bezerra. Tem maior atuação na área de meio ambiente com temas: sustentabilidade, coleta seletiva e reaproveitamento.

E-mail: walesa00@hotmail.com

Bartira Araújo da Silva Viana

Minicurrículo

Graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Piauí, UFPI. Especialização em Pesquisa para o Ensino de Geografia, UFPI. Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Núcleo de Referência em Ciências Ambientais do Trópico Ecotonal do Nordeste (TROPEN) / UFPI. Doutorado em Geografia pelo Instituto de Geociências (IGC) / Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é professora em regime de Dedicação Exclusiva, lotada no Departamento de Geografia e História / UFPI. Possui vasta experiência na área de geografia, com ênfase em geografia urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento sustentável; mineração; impactos ambientais; geografia do turismo; cidade; verticalização; segregação; agentes sociais; formas espaciais; espaço urbano; e Teresina.

E-mail: bartira.araujo@ufpi.edu.br

RESUMO

O Projeto Coleta Seletiva na Escola implantado na Escola Municipal O G Rego de Carvalho, situada no Parque Firmino Filho, na zona Sudeste de Teresina – Piauí, objetivou conscientizar/sensibilizar a comunidade escolar sobre a necessidade do desenvolvimento da cidadania e da consciência ambiental pela mudança de hábitos de consumo e de produção de resíduos sólidos, através da implantação da coleta seletiva e da parceria firmada com a cooperativa de catadores de Teresina. Considerando que uma das soluções para minimizar a problemática do lixo é a reciclagem, o projeto propôs uma mobilização na escola e junto à comunidade local visando a coleta e o armazenamento de materiais recicláveis que seriam repassados para a referida cooperativa. Portanto, o projeto estabeleceu metas visando a implantação de postos de coleta seletiva no Colégio O G Rego de Carvalho, sendo que a confecção dos coletores foi desenvolvida pelos próprios alunos, tendo como matérias-

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p.100-114, jul. / dez. 2014.

primas principais materiais recicláveis. Os discentes também confeccionaram folders informativos que foram distribuídos em visita de campo ao bairro onde se localiza o referido colégio, assim como foram coletados resíduos sólidos encontrados ao longo do percurso da visita. O projeto em questão também contou com a realização de palestras educativas pelos catadores da cooperativa acerca da temática e com uma dramatização criada e apresentada pelos próprios estudantes. Sugere-se que essa iniciativa seja realizada anualmente, com a etapa inicial sendo desenvolvida durante uma semana, sendo que, a partir da implantação efetiva da coleta seletiva, possa ser estabelecido por tempo indeterminado, pois após a instalação dos coletores e desenvolvimento das atividades feitas pelos alunos e professores junto à comunidade, os mesmos poderão acompanhar a parceria firmada com a cooperativa de catadores de Teresina, e conseqüentemente proporcionar a sensibilização para o cuidado com o meio ambiente.

Palavras-chave: Coleta Seletiva. Consciência Ambiental. Cidadania. Teresina.

ABSTRACT

The Coleta Seletiva na Escola Project was implement at O.G. Rego de Carvalho Municipal School, located in Firmino Filho Park in the Teresina's south-east zone, Piauí State. It aimed to educate/ sensitize the school community about the need for development of citizenship and environmental awareness through changing consumption habits and production of solid waste through the implementation of selective collection and partnership with Teresina's pickers cooperatives. Whereas one of the solutions to minimize waste problem is recycling, the project proposed a mobilization in the school and with the local community for the collection and storage of recyclable materials that would be passed on to the cooperative. Therefore, the project set targets were aiming at the implementation of selective collection stations at the OG Rego de Carvalho School, and the making of the collectors was developed by the students themselves and the main raw-materials were recyclable materials. The students also produced informational brochures that were distributed in the neighborhood behind the school. Solid waste found along the route was also collected. The project also had a presentation of educational lectures by cooperative pickers on the theme and a theatrical performance staged by the students themselves. We suggest that this initiative takes place annually and that the initial stage lasts for one week. And after the effective implementation of the selective collection, the initiative may be established for an indefinite period, because after the installation of collectors and development activities done by students and teachers in the community, they may follow the partnership signed with Teresina's pickers cooperative, and consequently provide awareness about care for the environment.

Keyword: Selective Collection. Education Environment. Citizenship. Teresina

1 INTRODUÇÃO

A recente preocupação com o meio ambiente tem levado a humanidade a questionar-se sobre o futuro dessa e das próximas gerações. O problema do aquecimento global tem mobilizado as sociedades mundiais que, em busca de soluções, vem discutindo novas formas de sustentabilidade ecologicamente corretas

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p.100-114, jul. / dez. 2014.

a fim de minimizar os impactos ambientais provocados pelas atividades antrópicas, que se intensificaram com o surgimento da revolução industrial, transformando a sociedade, que até então era de subsistência, em uma sociedade consumista.

Segundo Guattari (1990 apud BRITO, 2002), o planeta Terra vive um período de intensas transformações técnico-científicas. Em contrapartida se engendram fenômenos decorrentes de desequilíbrios ecológicos que, se não forem remediados, ameaçam a vida em sua superfície. Paralelamente, os modos de vida humanos individuais e coletivos evoluem no sentido de uma progressiva deterioração.

Esse hábito consumista levou a humanidade a uma intensa utilização dos recursos naturais contribuindo, assim, para uma produção excessiva e acúmulo de resíduos no globo terrestre. Define-se resíduo como a sobra de um processo natural ou de transformação que ainda pode ser aproveitado, sendo que os resíduos recicláveis são aqueles que podem ser aproveitados como matéria-prima em algum processo produtivo, a exemplo do metal, plástico, vidro e papel (BORTOLOSSI; ALVES; ZANELLA, 2008).

Conforme a Norma Brasileira - NBR 10.004, os resíduos sólidos “São resíduos nos estados sólidos e semi-sólidos, que resultam das atividades da comunidade e são de origem: industrial, doméstico hospitalar, comercial, agrícola, de serviços e de varrição” (ABNT, 2004). Esses resíduos podem ser considerados um reflexo fiel e verdadeiro de uma sociedade, que quanto mais rica e consumista, torna-se maior geradora de resíduos sólidos, promovendo um elevado nível de degradação ambiental, vistas as condições inapropriadas de armazenamento no meio ambiente.

Segundo a NBR 8.419 (ABNT, 1984, p. 1), aterro sanitário é “uma técnica de disposição de resíduos sólidos urbanos no solo sem causar danos à saúde pública e à sua segurança, minimizando os impactos ambientais”. Porém, este tem recebido, de forma progressiva, enormes quantidades de resíduos que poderiam ser reutilizados. Com isso haveria uma reciprocidade de benefícios tanto para o aterro, quanto para a sociedade que poderia reaproveitar esses resíduos. A coleta seletiva e a reciclagem também se apresentam com meio de prolongamento para a vida útil dos próprios aterros, pois, quanto menos lixo, maior será a duração dos mesmos.

Cumprir destacar que milhões de toneladas de lixo são lançados no ambiente, colocando em risco o seu equilíbrio e a qualidade de vida do homem. No Brasil foram produzidas no ano de 2000, 241.614 toneladas de lixo por dia, 76% das quais foram depositadas a céu aberto e apenas 13% foram depositadas em aterros sanitários (IBGE, 2000). No período de 2000 a 2008, houve um aumento de 120% na quantidade de resíduos e rejeitos dispostos em aterros sanitários e uma redução de 18% na quantidade encaminhada para lixões. Porém, ainda há 74 mil toneladas por dia de resíduos e rejeitos sendo dispostos em aterros controlados e lixões (IBGE, 2010).

Segundo IPEA (2012), conforme dados do IBGE (2010), com relação à destinação final, em 2008 foram destinados 183.481,50 t/d de resíduos sólidos domiciliares e/ou públicos, significando um aumento de 35% em relação à quantidade destinada em 2000. Observou-se também que, mais de 90%, em massa, dos resíduos são destinados para a disposição final em aterros sanitários, aterros controlados e lixões, sendo os 10% restantes distribuídos entre unidades de compostagem, unidades de triagem e reciclagem, unidades de incineração, vazadouros em áreas alagadas e outros destinos.

Isto posto, deve-se destacar a necessidade do homem tomar consciência da responsabilidade que tem no mundo, especialmente quando se trata da questão ambiental relacionada à problemática do lixo, e saber que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981). Portanto, torna-se imprescindível a formação de estudantes preocupados com o respeito a um meio ambiente que se degrada, como um valor maior a ser cultivado e preservado.

Deve-se destacar que o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento mediante o processo de aprendizagem do aluno. A intervenção intencional própria do ato docente diz respeito, assim, à articulação de determinados objetivos, conteúdos e métodos, levando em conta as condições concretas em que ocorre o ensino e seus diferentes momentos, planejamento, realização e avaliação (CAVALCANTI, 2010).

Pesquisas recentes apontam que o planeta enfrentará nas próximas décadas uma escassez dos recursos naturais existentes, o que nos leva a refletir a respeito da importância da reciclagem dos resíduos sólidos e, conseqüentemente, da coleta seletiva. Cumpre lembrar que a reciclagem define-se como a atividade que transforma produtos já usados, em produtos novos, passíveis de serem reutilizados e comercializados (GUERRA; CUNHA, 2001).

A coleta seletiva é o recolhimento de materiais presentes no lixo, passíveis de serem reciclados em separado de rejeitos e resíduos orgânicos. É o processo que antecede a reciclagem. Esta se caracteriza pelo aproveitamento de materiais (resíduos recicláveis) que são beneficiados como matéria-prima em algum processo produtivo (BORTOLOSSI; ALVES; ZANELLA, 2008). Assim, políticas de coleta seletiva podem contribuir para a preservação/conservação ambiental, pois também proporcionam uma diminuição do volume de lixo que seria encaminhado para os aterros sanitários, aumentando a vida útil dos mesmos, e contribuindo para minimizar os impactos ambientais causados pelo acúmulo de lixo nestes aterros.

Outra importante vantagem da coleta seletiva é a inclusão social e econômica de integrantes de cooperativas de catadores de lixo, a exemplo das existentes em Teresina, pois essas pessoas que utilizam o lixo como meio de sobrevivência, organizam-se em cooperativas, visando a ampliação da oportunidade de obter uma melhor qualidade de vida, tanto em caráter financeiro quanto como cidadão incluso moralmente na sociedade. Este é outro motivo pelo qual a coleta seletiva precisa ser mais difundida na sociedade, o que nos leva a refletir que essa atitude deve ser de caráter educacional. Portanto, se faz necessário que haja nas escolas campanhas de conscientização sobre a importância da coleta seletiva para a preservação e manutenção do meio ambiente.

O Projeto de Coleta Seletiva na Escola foi implantado na Escola Municipal O. G. Rego de Carvalho, tendo como objetivo conscientizar/sensibilizar a comunidade escolar sobre a necessidade de desenvolvimento da cidadania e da consciência ambiental através da mudança de hábitos de consumo e da produção de resíduos sólidos e da implantação da coleta seletiva e da parceria firmada com a cooperativa de catadores de Teresina.

A idealização deste projeto surgiu da necessidade de conscientização/sensibilização da comunidade escolar e dos moradores do bairro Parque Firmino Filho, onde se localiza o referido colégio, pois é uma localidade que apresenta sérios problemas ambientais e sociais. Nas proximidades deste bairro localiza-se um balneário conhecido como “Curva São Paulo”, localizado na zona Sudeste de Teresina, que se encontra degradado pelo acúmulo de resíduos sólidos e despejo do esgotamento sanitário. Outro aspecto importante foi a observação de que durante o período de chuvas, os alagamentos são agravados em função dos resíduos sólidos dispostos de forma inapropriada no ambiente.

A meta do referido projeto foi atingir os estudantes, professores, funcionários e diretoria da referida escola sendo que, através do projeto, espera-se alcançar a conscientização/sensibilização da comunidade escolar para uma tomada de decisão sobre a problemática do lixo e a importância da coleta seletiva, visando amenizar os impactos ambientais gerados pela disposição incorreta dos resíduos sólidos, além de apresentar uma condição viável de sustentabilidade para os recursos naturais.

O papel do educador é ser um agente inovador e motivador das comunidades estudantis em que estão inseridos, levando os discentes a um pensamento crítico e reflexivo de determinada situação, a exemplo da questão ambiental, que deve ser difundida e deve ser objeto de incentivo no que tange à sua preservação/conservação, a partir da seleção de bens que poderiam se transformar em um entrave à natureza, podendo contribuir para a melhoria da qualidade de vida e geração de renda.

Deve-se destacar a importância do uso de linguagens mais acessíveis com os educandos em relação ao desenvolvimento de projetos educativos, visando mostrar as causas e consequências da deteriorização dos componentes dos ecossistemas, assim como as alternativas para a redução de quantidade de lixo produzido pela sociedade, a exemplo da reciclagem através da coleta seletiva, pois estas podem contribuir para criar bons hábitos de preservação/conservação do meio ambiente.

2 DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA E DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL ATRAVÉS DA COLETA SELETIVA NO MEIO ESCOLAR

Num contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema, a problemática ambiental envolve um conjunto de atores do universo social e educativo, em todos os níveis, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade escolar numa perspectiva interdisciplinar. Assim, nestes tempos em que a informação assume um papel cada vez mais relevante, a educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação na defesa da qualidade de vida.

Dessa forma, segundo Matheus, Moraes e Caffagni (2005), todos os processos de educação visando a formação de uma conscientização ambiental devem ser iniciados com a identificação das situações que a população local vivencia no dia a dia, a exemplo da problemática dos resíduos sólidos e sua correta disposição, assim como a partir de discussões sobre a necessidade da implantação da coleta seletiva e o reaproveitamento dos resíduos sólidos através da reciclagem.

Conforme Penteado (2010), a formação de uma consciência ambiental deve ser desenvolvida pela educação, através de professores portadores dessa consciência e dos conhecimentos decorrentes de uma abordagem sociopolítica da questão, sendo a escola o espaço ideal para promover esse aprendizado. Nesta, informação e vivência participativa são dois importantes recursos do processo ensino/aprendizagem voltados para o desenvolvimento da cidadania e da consciência ambiental, sendo que o trabalho escolar com a informação transforma-se num instrumento de conhecimento do aluno, “uma ‘ferramenta’ de compreensão e intervenção construtiva do mundo que o cerca” (PENTEADO, 2010, p.10).

Dessa forma, diante dessa problemática ambiental atual e urgente, as escolas devem se comprometer com aspectos envolvendo a cidadania, sendo que uma das maneiras de efetivação dessa questão é por meio da inclusão dos temas meio ambiente e sustentabilidade de forma interdisciplinar. Penteado (2010, p.30) explica que “[...] a cidadania diz respeito ao exercício, à vivência dos ‘direitos e deveres do cidadão’, expressos na constituição de cada país”. Cavalcanti (2005?), destaca que

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p.100-114, jul. / dez. 2014.

a construção da cidadania permite a construção de novas relações e consciências, pois a cidadania é algo que não se aprende com os livros, mas com a convivência, na vida social e pública. É no convívio do dia a dia que exercitamos a nossa cidadania, através das relações que estabelecemos com os outros, com a coisa pública e o próprio meio ambiente.

Há necessidade também de sensibilizar professores, coordenadores e alunos sobre essa nova visão, tornando-a um processo de aprendizagem. Cumpre destacar que a educação ambiental a partir de uma sensibilização para a ética e a cidadania pode começar de várias abordagens, todavia uma finalidade importante é a de proporcionar o cuidado com o homem e a natureza.

Coutinho (2002, p. 39) explica que a “educação ambiental vem sendo posta como uma necessidade à solução, à minimização e a preservação dos problemas ambientais que atingem todo o planeta [...]”. Dessa forma, esta deve permitir a compreensão da natureza complexa, a partir da interpretação da interdependência entre os diversos elementos que conformam o ambiente, com vistas a utilizar racionalmente os recursos do meio para a satisfação material e espiritual da sociedade no presente e no futuro (CNUMAD,1991 apud DIAS, 1998).

A educação ambiental tornou-se lei em 27 de Abril de 1999. A Lei N° 9.795, em seu Art. 2° afirma que: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999, p.1), sendo que o ensino formal é representado pela educação escolar em escolas públicas e privadas, devendo ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente.

Conforme Seabra (2009, p. 13), “Para conservar e preservar os recursos naturais é preciso o despertar da consciência para a educação ambiental [...]”, sendo que este deve se constituir como um processo participativo, onde o educando assume o papel de elemento central do processo de ensino-aprendizagem, participando ativamente no diagnóstico dos problemas ambientais e na busca de soluções, sendo preparado como agente transformador, através do desenvolvimento

de habilidades e formação de atitudes, através de uma conduta ética, condizentes ao exercício da cidadania.

Este autor explica também que “A educação ambiental é sustentada na aprendizagem permanente, baseada no respeito a todas as formas de vida e no estímulo às sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas [...]” (SEABRA, 2009, p. 17). Dessa forma, o educando deve entender o seu papel na busca de valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o meio ambiente, a partir da conscientização de que a natureza não é fonte inesgotável de recursos, que suas reservas são finitas e que devem ser utilizadas de maneira racional, evitando o desperdício e considerando a reciclagem como processo viável e produtivo.

A escola é o espaço social e o local onde o aluno dará sequência ao seu processo de socialização. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis. Considerando a importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, a escola deverá oferecer meios efetivos para que cada aluno compreenda os fenômenos naturais, as ações humanas e sua consequência para consigo, para sua própria espécie, para os outros seres vivos e o ambiente.

É fundamental que cada aluno desenvolva as suas potencialidades e adote posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a construção de uma sociedade socialmente justa, em um ambiente saudável. A escola deve ser capaz, portanto, de oferecer um ponto de cruzamento das informações, de caráter transdisciplinar, devendo ser abordada de forma sistemática e transversal, em todos os níveis de ensino, assegurando a presença da dimensão ambiental nos currículos das diversas disciplinas e das atividades escolares.

Dessa forma, ao programar um projeto de caráter ambiental, estaremos facilitando uma compreensão fundamental dos problemas existentes, da presença humana na natureza e a sua responsabilidade como cidadãos críticos de um país e de um planeta. Desenvolveremos assim, as competências e valores que conduzirão

a repensar e avaliar de outra maneira as suas atitudes diárias e as suas consequências no meio ambiente em que vivem.

Penteado (2010, p. 35) discorre que “Ações coletivas organizadas, visando o estabelecimento de metas desejadas, reúnem forças sociais e as canalizam nas direções pretendidas, [...]”. Assim, a educação ambiental se constitui numa vertente da educação que tem como meta atingir a sociedade através daquilo que a escola, como agente transformador da sociedade, está incumbida em incutir no educando, uma consciência crítica sobre a problemática ambiental.

Dentro deste contexto, é clara a necessidade de mudar o comportamento do homem em relação à natureza, no sentido de promover um modelo de desenvolvimento sustentável (processo que assegura uma gestão responsável dos recursos do planeta de forma a preservar os interesses das gerações futuras e, ao mesmo tempo, atender as necessidades das gerações atuais), a compatibilização de práticas econômicas e conservadoras, com reflexos positivos evidentes junto à qualidade de vida de todos.

Em suma, a necessidade de coleta seletiva se faz cada vez mais urgente, pois reciclar objetos ou lixo significa reformular o próprio conhecimento intelectual de cada cidadão e torna-se uma amostra prática de um nível de crescimento avançado deste indivíduo, ainda mais, compartilhar a ideia é demonstrar maturidade e visão presente e futura, da própria natureza que tem sido sugada sem controle, pois a coleta seletiva busca este equilíbrio para poder assim respeitar aquele que foi, e é fonte de vida para os próprios homens que o devoram, o meio ambiente. Assim, promover, através da escola, a compreensão das questões ambientais e a formação da consciência ambiental são metas com as quais o Projeto Coleta Seletiva na Escola pretende colaborar, pois a esperança é de contribuir com a construção das consciências, no âmbito da comunidade escolar .

3 O PROJETO COLETA SELETIVA NA ESCOLA

O Projeto Coleta Seletiva na Escola foi implantado no Colégio Municipal O. G. Rego de Carvalho, situado na Rua Porto, nº 356, no bairro Parque Firmino Filho, em Teresina-PI, visando criar condições pedagógicas interdisciplinares para

conscientizar o estudante e a comunidade escolar da importância de preservar/conservar o meio ambiente e, principalmente, sugerir maneiras de diminuir o acúmulo de lixo jogado a céu aberto, através da implantação da coleta seletiva e do incentivo ao reaproveitamento dos resíduos sólidos a partir da reciclagem.

Para efetivação do projeto também se fez necessário que o estudante percebesse a interação do homem com a natureza e a necessidade de uma real mudança de atitude em relação ao meio ambiente. De acordo com Leff (2001), a degradação ambiental se manifesta como sintoma de uma crise de civilização, marcada pelo modelo de modernização regido pelo predomínio do desenvolvimento da razão tecnológica sobre a organização da natureza.

Portanto, torna-se de fundamental importância uma conscientização acerca de mudanças dos hábitos adquiridos ao longo de uma vida consumista, que tem nos levado a uma crise civilizatória que se reflete não somente na natureza, mas também na interação dos indivíduos no meio social. A necessidade de um consumo consciente é parte integrante das discussões a respeito do projeto em questão, o que só acontecerá com o incentivo à mudança dos hábitos consumistas.

Dessa forma, a escola é ambiente propício para o educador transmitir o saber ambiental agregado à responsabilidade de cuidar do meio em que vivemos, seja o natural ou construído pelo homem, considerando prioritariamente a cena cultural vivenciada por cada grupo social, a partir da diversificação das estratégias de ensino, a exemplo dos projetos pedagógicos.

3.1 Etapas do Projeto

A primeira etapa do Projeto Coleta Seletiva na Escola correspondeu à apresentação do mesmo ao corpo docente, discente, a direção e aos demais agentes da escola, em uma iniciativa de trabalho interdisciplinar. O Projeto foi apresentado à comunidade escolar através da exposição de vídeos que incentivaram a reflexão acerca da temática ambiental e a partir da realização de palestras educativas e da distribuição de folhetos explicativos para comunidade escolar contendo informações sobre temas como os resíduos sólidos e a

degradação da natureza. Também foram dadas orientações de como realizar a separação de materiais recicláveis em casa.

A segunda etapa do Projeto foi representada pela confecção dos coletores que seriam implantados na escola pelos alunos, sendo que estes utilizaram materiais recicláveis como latões de aço e garrações de água mineral, assim como tintas e outros materiais. Os estudantes também confeccionaram folders explicativos e informativos sobre o tema proposto, a partir de pesquisas bibliográficas, para serem distribuídos aos moradores do bairro onde se localiza a escola.

A terceira etapa do Projeto ocorreu após a implantação dos coletores na escola. Nesta etapa foi firmada uma parceria com a cooperativa de catadores de Teresina, que foi contactada e informada acerca deste projeto para realizar o recolhimento do material coletado e selecionado. Os catadores também ministraram palestras explicativas, pois a referida cooperativa desenvolveu um projeto de capacitação voltado à realização de palestras em escolas, empresas e associações comunitárias, com o objetivo de sensibilizar os ouvintes com a luta dos catadores, a fim de se tornarem parceiros desta causa.

Na quarta etapa do Projeto foi realizada uma visita de campo pelo bairro onde se localiza a escola, no turno da manhã, com a finalidade de coletar materiais recicláveis nas casas visitadas e mostrar o lixo jogado pelos moradores do bairro, enfatizando sobre as consequências dos seus atos. Também foram distribuídos os folhetos informativos confeccionados pelos estudantes aos moradores do bairro, sendo que a distribuição aconteceu de maneira intensiva nas ruas que possuíam terrenos baldios e acúmulo de lixo, de forma a conscientizar e incentivar seus respectivos moradores a praticarem a coleta seletiva. Todo o material coletado foi armazenado provisoriamente na escola para ser repassado à cooperativa de catadores.

O projeto culminou com uma dramatização no turno da tarde, que mostrou a importância e os benefícios da coleta seletiva. Essa apresentação teatral foi realizada pelos estudantes e apresentada a comunidade escolar, inclusive aos pais dos alunos. Porém, vale salientar que a dramatização apenas encerrou a mobilização escolar, contudo a utilização dos coletores permanecerá por tempo

indeterminado e, conseqüentemente, a coleta por parte da cooperativa. Ainda no turno vespertino, os componentes da cooperativa repassaram orientações buscando conscientizar a comunidade sobre a prática de coleta seletiva. Depois ocorreu um momento de confraternização com os pais, alunos e discentes sobre a atividade desenvolvida na escola e na comunidade.

O Projeto Coleta Seletiva na Escola objetivou proporcionar à comunidade escolar a prática da coleta seletiva, bem como o desenvolvimento de valores que vêm se perdendo e a vivência prática do manejo econômico com os materiais recicláveis junto às cooperativas e a comunidade local. A atividade também visou alertar e conscientizar os moradores do bairro para a problemática do acúmulo de lixo e sobre os benefícios da coleta seletiva e despertar uma reação crítica dos estudantes, quando eles depararem com os problemas ambientais provocados pelo acúmulo de resíduos sólidos a céu aberto e seu aproveitamento econômico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O vidro, o plástico, o papel e o metal entre outros materiais podem ser reciclados e reutilizados, minimizando impactos futuros ao meio ambiente. O reaproveitamento dos resíduos sólidos permite um ambiente menos poluído proporcionando à sociedade uma melhor qualidade de vida. Porém, a conscientização ambiental perpassa inúmeras vias do pensamento do indivíduo, desde a simples ação de não jogar lixo na rua como a preocupação do consumo desenfreado atrelado aos hábitos consumistas.

Dessa forma, espera-se que o Projeto Coleta Seletiva na Escola desenvolvido no Colégio O G Rego de Carvalho, traga resultados positivos que favoreçam o ambiente urbano de Teresina. Contudo o maior desafio é propiciar aos discentes, docentes e demais agentes da Unidade Escolar uma reflexão crítica sobre a qualidade de vida em nossa cidade e as ações necessárias para modificar essa realidade.

Acredita-se que a coleta seletiva é uma forma viável de exercermos nossa cidadania, a partir de uma conscientização ambiental, já que a prática da seleção de

resíduos sólidos possibilita a minimização de problemas ambientais presentes na sociedade, pois o acúmulo de lixo e a exploração desenfreada dos recursos têm gerado danos irreversíveis à natureza.

Sugere-se que o Projeto Coleta Seletiva na Escola seja realizado anualmente, podendo a etapa inicial ser desenvolvida durante uma semana sendo que, a partir da implantação do projeto, ele possa ser desenvolvido por tempo indeterminado, pois, após a instalação dos coletores e desenvolvimento das atividades feitas pelos alunos e professores junto à comunidade, os mesmos poderão acompanhar a parceria firmada com a cooperativa de catadores de Teresina, e conseqüentemente proporcionar a sensibilização para o cuidado com o meio ambiente.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 10004**: Resíduos sólidos – Classificação, 2004.

BORTOLOSSI, Fernando. ALVES, Flávia Keller. ZANELLA, Geovani. **Programa de Gestão de Resíduos Sólidos**. Blumenau: FURB - DAC, 2008. (Cartilha Educativa).

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRITO, Maria Inês Meira Santos. **Das lendas à História**: a busca da identidade de um povo. Dissertação de Mestrado. UnB, Brasília, 2002.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16. ed., São Paulo: Papirus, 2010.

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. **Ética e cidadania na prática educacional**. Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente Pe Marcos Passerine, São Luís, [2005?].

COUTINHO, Solange. A Educação ambiental na formação de professores. In: _____ (Org.). **Educação ambiental**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009. p.39-51.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 5. ed. São Paulo: Global, 1998.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p.100-114, jul. / dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GUERRA, Antonio J. T.; CUNHA, Sandra B. (Org.). **Impactos ambientais urbanos no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Pesquisa Nacional de Saneamento Básico 2000; 2010**.

IPEA. **Plano Nacional de Resíduos Sólidos**: diagnóstico dos resíduos urbanos, agrosilvopastoris e a questão dos catadores, 2012. (Comunicados do IPEA).

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MATHEUS; Carlos Eduardo; MORAES, América Jacintha de; CAFFAGNI, Carla Wanessa do Amaral. **Educação ambiental para o turismo sustentável**: vivências integradas e outras estratégias metodológicas. São Carlos: Rima, 2005.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Meio ambiente e formação de professores**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época, v.13).

SEABRA, Giovanni. Educação Ambiental na sociedade de Consumo e riscos. In: _____ (Org.). **Educação ambiental**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009. p.11-24.

MÉTODOS LÚDICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM VIÉS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Bartira Araújo da Silva Viana

Minicurrículo

Possui graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Piauí, UFPI. Especialização em Pesquisa para o Ensino de Geografia, UFPI. Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Núcleo de Referência em Ciências Ambientais do Trópico Ecotonal do Nordeste (TROPEN) / UFPI. Doutorado em Geografia pelo Instituto de Geociências (IGC) / Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é professora em regime de Dedicção Exclusiva, lotada no Departamento de Geografia e História / UFPI. Possui vasta experiência na área de geografia, com ênfase em geografia urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento sustentável; mineração; impactos ambientais; geografia do turismo; cidade; verticalização; segregação; agentes sociais; formas espaciais; espaço urbano; e Teresina.
E-mail: bartira.araujo@ufpi.edu.br

A Educação Ambiental (EA) é uma via para desenvolver a consciência ambiental nos docentes em formação, para que estes possam compreender os processos naturais e socioeconômicos que afetam o meio ambiente e assumir posições responsáveis para solucionar estes problemas, assim como para despertar nos seus alunos uma postura crítica diante dos padrões sociais consumistas e degradantes do ambiente, e a partir da formação de uma consciência para a educação ambiental.

A EA é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999). O capítulo I do artigo 1º da lei Federal nº 9.795 entende a EA como,

[...] 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 (BRASIL, 1999, p.1).

Conforme Seabra (2006, p. 15) “A relação harmônica do homem com a

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p. 115-118, jul. / dez. 2014.

natureza exige mudanças comportamentais e tomadas de atitude para manutenção do meio ambiente equilibrado e socialmente mais justo [...]. Dessa forma, para a efetivação de discussões sobre a questão ambiental há necessidade de mudança nos valores e nas percepções, que na escola reformulariam conceitos dicotômicos da realidade, contrapondo-se a uma visão de mundo utilitarista, que separa o homem da natureza, em prol de outra mais integradora dos aspectos da natureza e da sociedade, sendo que uma estratégia de se propor a temática ambiental em sala de aula deve ocorrer a partir do desenvolvimento de ações numa abordagem lúdica pelos docentes.

A atividade lúdica é uma forma de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. As crianças e adolescentes, por intermédio dessas atividades, atuam, mesmo que simbolicamente, nas diferentes esferas humanas, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes.

O professor pode desenvolver desde as séries iniciais, por meio da ludicidade, conhecimentos, habilidades, funções e comportamentos que estão latentes ou em estado de formação nos educandos, a exemplo de temas relacionados à questão ambiental. Segundo Penteado (2010, p.11), o papel do professor é organizar e administrar situações de ensino que possam mobilizar “intervenções construtivas e cidadãs em nosso meio ambiente”. Porém, o docente deve estabelecer estratégias visando alcançar uma melhor compreensão dos fatos que capacite os discentes a desempenhar ações transformadoras adequadas e de alcance efetivo no ambiente vivido.

De acordo com Lindner (2006, p. 18) “[...] A Educação ambiental se faz necessária para que as pessoas sejam esclarecidas e possam, de maneira consciente e cidadã, opinarem sobre projetos que [...] influenciarão suas vidas e suas comunidades [...]”. Não basta, portanto, no momento atual se pensar em projetos voltados à ludicidade, é preciso redimensionar seu valor cultural, compreender melhor os efeitos que a atividade lúdica provoca no comportamento humano, seja pelo valor sociológico de sua abrangência, seja para revisar conceitos como, por exemplo, àqueles relacionados à educação ambiental e à sustentabilidade. Segundo Negrine (1999, p. 19):

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global [...] e que todas as dimensões estão [...] vinculadas: a inteligência, afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz [...].

Conforme Penteado (2010, p.22), aulas mais dinâmicas no ambiente escolar são “[...] o espaço ideal de trabalho com os conhecimentos e onde se desencadeiam experiências e vivências formadoras de consciências mais vigorosas porque são alimentadas no saber”. Essa autora destaca ainda que a escola “[...] é um local onde professores e alunos exercem sua cidadania, ou seja, comportam-se em relação a seus direitos e deveres de alguma maneira” (PENTEADO, 2010, p.58-59). Neste ambiente, um ensino ativo e participativo, com coleta de informações diretamente no meio ambiente propiciarão a formação de uma consciência ambiental.

Cumprir destacar que o professor possui uma grande responsabilidade na sistematização do conhecimento aliado a uma pedagogia motivadora com uso da ludicidade, visando despertar o interesse do alunado e a socialização de conhecimentos, contribuindo para uma conscientização sobre a sustentabilidade ambiental e social.

Percebe-se, assim, que a inserção da temática ambiental pelos professores, desde as séries iniciais, com o uso de métodos lúdicos, contribui para a motivação e aprendizagem, sendo de extrema relevância para o desenvolvimento integral dos discentes e para a conscientização da necessidade de conservação/preservação do meio ambiente, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

LINDNER, Edson. Ecofilosofando sobre o ambiente. In: KINDEL, Eunice A. I.; SILVA, Fabiano W. da; SAMMARCO, Yanina M. **Educação ambiental: vários olhares e várias práticas**. Porto Alegre: Editora mediação, 2006.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p. 115-118, jul. / dez. 2014.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Meio ambiente e formação de professores**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época, v.13).

SEABRA, Giovanni. Educação Ambiental na sociedade de Consumo e riscos. In: _____ (Org.). **Educação Ambiental**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2006. p.11-24.

TORO, José María. **As duas faces inseparáveis da educação: coração e razão.** São Paulo; Paulinas, 2007. 447 p.

AO PROFESSOR UMA LEITURA DA EDUCAÇÃO DO CORAZÃO

(Carta-resenha)

Márcia Evelin de Carvalho

Minicurrículo

Mestre em Letras – UFPI. Licenciada em Geografia- UFPI e Letras-Português- UESPI. Professora de Língua Portuguesa UESPI – Campus Heróis do Jenipapo. Membro do Grupo de Pesquisa/CNPq “Memória, Ensino e Patrimônio Cultural”. Contadora de histórias, pelo “Grupo Cafundó de Contadores de Histórias” e ministrante de oficinas da arte de contar histórias e dinamizar a leitura na sala de aula e na biblioteca.

É sempre bom compartilhar experiências de leitura. Ainda mais quando essa leitura nos toca o coração. Sinta-se convidado(a) a adotar urgentemente a Pedagogia do Coração, uma pedagogia que se propõe a recuperar o componente emocional na prática pedagógica (coração) compartilhado com a razão.

Nesta resenha, falo do livro *As duas faces inseparáveis da educação: coração e razão* [...], do professor espanhol José María Toro, publicado pela Editora Paulinas. Durante a leitura desse livro senti, em muitos momentos, certa identificação entre o trabalho que realizo como educadora e a experiência de cinco anos, com crianças de Penãflor, uma cidadezinha da Espanha, vivida e relatada no livro pelo autor, numa linguagem muito bela.

Trata-se de algo simples, mas fenomenal. Uma experiência criativa, vibrante e emotiva, onde não há receitas e soluções mágicas, mas a certeza de que a principal fonte de inspiração pedagógica se encontra dentro de nós mesmos e ao nosso redor (TORO, 2009). Uma proposta de aproximação à criança a partir do amor e da energia. Como diz o próprio autor, não há dúvida de que:

[...] nas escolas há muito mais cabeça que coração, muito mais mente que corpo, muito mais ciência que arte, muito mais trabalho que vida, muito mais exercício que experiência...muito mais peso e aborrecimento que alegria e entusiasmo (TORO, 2009, p. 24).

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, n. 2, p.119-121, jul. / dez. 2014.

A escola deve cuidar não apenas do que fazemos, mas de como fazemos, de como vivemos, de como emocionamos o outro. O bom professor deve prestar atenção aos pequenos detalhes do dia-a-dia e transformá-los em grandes acontecimentos, pois cada fato ou ocorrência do cotidiano carrega dentro de si uma mensagem, um sentido, um significado. Porém, na correria do dia-a-dia acabamos entrando na ditadura do livro-didático, que impede a abertura para acolher o imprevisto, o não programado.

O professor coração deve ter uma relação amorosa com as coisas, um encontro pessoal de intimidade com seu aluno, além de utilizar a razão. Uma possibilidade que precisa ser favorecida, impulsionada, criada, como a “Roda da Amizade”, sugerida pelo autor, cuja mascote era o personagem Pinóquio, tão querido pelas crianças.

O professor coração deve estar presente no verdadeiro sentido da palavra. Apresentar sua essência, viver no presente, ser uma presença que atua, que expressa e se expressa, seja através do corpo, onde apresentamos o que somos e como somos, seja nos “exercícios-experiências”, na observação dos “pontos stop”, na alfabetização corporal ou até mesmo na ausência, como saudade da presença do outro.

O professor coração deve praticar uma educação emocional. As emoções foram e continuam sendo parte essencial do currículo oculto. O professor coração não deve deixar que a emoção estacione à porta do colégio e nele entre apenas a razão. A emoção deve ser um dos pilares centrais de sua presença e atuação. Para isso Toro (2009, p. 252) sugere uma “carta de navegação pelo agitado ou sereno mar das emoções”.

A empatia também deve ser praticada pelo professor coração, como sendo o escutar atentamente e sentir internamente o outro. O professor coração deve usar a lentificação, a fim de tornar o ritmo de sua aula mais lento, um ritmo sustentado, relaxado, mas intenso.

A paciência, como energia e como ciência da paz é outra aliada necessária e útil para exercer a função educadora do professor coração. Assim como o trabalho e

a diversão, a celebração e o descanso, numa integração harmoniosa de jogo-trabalho.

Por fim, a existência dos conflitos deve ser encarada como “parte inerente da convivência entre pessoas” e pode ser administrada dentro de uma pedagogia que dá importância aos limites. Num mundo egoísta e individualista em que vivemos quase não se vê mais essa prática.

Precisamos urgentemente do reencantamento do mundo como forma de salvarmos a essência de nossa profissão-missão. José María Toro, no relato de sua experiência, mostra que isso ainda é possível de acontecer.

Se você foi tocado pelas palavras aqui escritas, se em alguns momentos desse relato você encontrou semelhanças com o que você faz ou se você sentiu vontade de fazer algo assim, você já é um professor coração. Basta deixar que seu coração fale junto com a razão e liberte toda a energia que potencializará sua nova prática no surgimento de um novo professor.