

ISSN 1678.1244

Cadernos da **FUCAMP**

Ano 8 – Número 9 – Julho a Dezembro/2009
Monte Carmelo - MG

 **EDITORA FUCAMP**

CADERNOS DA FUCAMP
ISSN 1678-1244

Capa / Cover: "SERINGUEIRA" 30X40 – Técnica: mista sobre tela – Maio de 2002
Artista / Artist: Fernando Hernandez Greco

Diagramação/Impressão / Diagramming/Misprint: Edibrás – Gráfica e Editora – Uberlândia - MG

Produção e Editoração / Production and Publishing: Editora Fucamp
Assessora de Editoração e Intercâmbio / Adviser of Publishing and Interchange: Elisa Nélia da Cunha Brasileira

Ficha Catalográfica / Catalogue card: Bibliotecária/Librarian: Sarah Cristina Ferreira - CRB6/2270

C122	Cadernos da Fucamp: (9:2009: Monte Carmelo) / Organizador: João Francisco Natal Greco. Monte Carmelo: FUCAMP, 2009. 107p. Semestral ISSN 16781244 1. Política educacional. 2. Formação de professores. 3 Sexualidade-Formação de professores. 4. Estrangerismo. 5. 6. Rádio amador. 7. Agricultura sustentabilidade. I. Título. II. Fundação Carmelitana Mário Palmério. CDU 008(05)
------	--

INDEXADA EM / INDEXED IN:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação – CIBEC / INEP / MEC Site: www.inep.gov.br

EDUBASE - Brasil, FE/UNICAMP www.unicamp.br

LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal (México). www.latindex.unam.mx

AVALIADA EM / EVALUATED BY:

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
www.capes.gov.br - Qualis = [http:// qualis.capes.gov.br/webqualis](http://qualis.capes.gov.br/webqualis)
Consultar: Cadernos da Fucamp

*Solicita-se permuta
Pédese canje
On demande échange*

*We ask for exchange
Wir bitten um austausch
Si richiede lo scambio*

Correspondência / Correspondence:
Fundação Carmelitana Mário Palmério
Av. Brasil Oeste s/n – Bairro Jardim Zenith
38.500-000 – Monte Carmelo/MG – Brasil
Telefone: (0xx34) 3842-5272
E-mail: cadernosdafucamp@yahoo.com.br
Site: www.fucamp.com.br

Tiragem/Drawing: 500 exemplares / units

CADERNOS DA FUCAMP
Publicação da / *Publication of*
“Fundação Carmelitana Mário Palmério”

Organizador / *Organizer:* Ms. João Francisco Natal Greco – UFU – FUCAMP

Conselho consultivo / *Consulting board:*

Dra. Geovana Ferreira de Melo – UFU
Dr. Mauro Calixta Tavares – USP
Dra. Silvana Malusá Baraúna – UFU
Ms. Guilherme Saramago – UFU
Dr. Jacques Antonio de Miranda – UFBA
Dr. Carlos Henrique de Carvalho – FAGED – UFU
Dr. Carlos Lucena – UFU

Conselho científico / *Scientific council:*

Drª Zaira Rodrigues Vieira – Univ. Paris X - França
Dr. Marco Vazulli – Università Degli Studi di Milano - Itália
Ms. Luciana Beatriz de O. B. de Carvalho – Brasil - Portugal
Ms. Geraldo Gonçalves de Lima – IBERLAAR – UFU - Brasil

Conselho editorial / *Editorial Council:*

Dra. Cristina Soares de Souza
Ms. Guilherme Marcos Ghelli
Dr. Gustavo Araújo Batista
Ms. João Francisco Natal Greco
Ms. Kelma Gomes Mendonça Ghelli
Ms. Marília Cândida Rodrigues
Ms. Tania Nunes Davi
Ms. Roselaine das Chagas
Ms. Sandra Diniz Costa

Revisão de Português / *Revision of Portuguese:*

Kelma Gomes Mendonça Ghelli
Marília Cândida Rodrigues

Versão para o inglês / *English version:*

Gustavo Araújo Batista

Informática / *Computer Science:*

Elisa Nélia da Cunha Brasiense

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL
STRUCTURE ORGANIZACIONAL

Diretor geral / *General director:*
Guilherme Marcos Ghelli

Técnica-Administrativa-Financeiro / *Administrative-Monetary Technical*
Maristela Lucindo

Secretária Geral / *General Secretary:*
Verinha Costa de Oliveira

Bibliotecária / *Librarian*

Sarah Cristina Maria Ferreira

Coordenadores / *Coordinators:*

Graduação / Graduation:

Rafael César Bolleli Faria (Curso de Ciências Biológicas)
Kelma Gomes Mendonça Ghelli (Curso de Letras)
Ricardo José dos Santos (Curso de Administração)
Daniela Mota Fernandes (Curso de Pedagogia)

Pós-Graduação-Extensão / *After-Graduation-Extension:*

Kelma Gomes Mendonça Ghelli

Sumário

Apresentação	7
Presentation	9
O professor e a pesquisa: reflexões sobre a pesquisa nos cursos de formação docente <i>Claudia Almeida Rodrigues Murta</i>	13
Formação continuada na prática docente: desafios éticos e políticos. <i>Elaine Santos Gonçalves Lima</i>	29
A sexualidade na formação de professoras: manifestações e saberes docentes <i>Daniela Mota Fernandes</i>	41
O papel dos colégios de aplicação e da educação básica nas universidades públicas <i>Hudson Rodrigues Lima</i>	49
O processo de globalização e os estrangeirismos na língua portuguesa <i>Ana Cristina Rabelo de Gouveia</i>	65
Grupo PX de rádio amador: a alíngua fraturando a norma <i>Thiago André Rodrigues Leite</i>	85
Agricultura e sustentabilidade <i>Alan Kardec Veloso de Matos</i>	95
CrITÉrios para publicação	107

APRESENTAÇÃO

A Revista Cadernos da FUCAMP, sua equipe de produção, alunos, professores, funcionários da FUCAMP e a comunidade de Monte Carmelo tem motivos para se orgulharem de suas publicações. Primeiro por conseguirmos manter a programação de suas tiragens, desde sua criação em 2002, no início das atividades da Instituição quando estava em formação apenas duas turmas, uma do curso de licenciatura em Letras e a outra do curso de Pedagogia. Nesse percurso conseguimos melhorar a qualidade de nossas produções, respeitando e acatando as críticas e as sugestões de melhorias, sem interferir em sua filosofia.

O outro motivo de orgulho é que ficam cada vez mais visíveis os resultados de nossos trabalhos, ao verificarmos a evolução da qualidade e do crescente número de artigos de alunos, ex-alunos e professores da Instituição que assimilaram o espírito da pesquisa para construir suas produções. Há também as contribuições nas avaliações institucionais que têm sido motivos de elogios pelas equipes de avaliadores do Ministério da Educação.

O outro ponto que merece destaque é que temos conseguido acompanhar o crescimento e a diversidade dos cursos da Instituição, sem alterar a área de concentração fundamentada na educação e articulada às linhas da pesquisa.

Assim, apresentamos nessa edição uma ordem de artigos que pautam sobre *O professor e a pesquisa: reflexões sobre a pesquisa na formação docente* da autora Cláudia Almeida Rodrigues Murta que apresenta os problemas de efetivação da pesquisa nas instituições particulares de ensino. Na mesma linha a seguir a autora Elaine Santos Gonçalves de Lima apresentou o artigo intitulado *Formação continuada na prática docente: desafios éticos e políticos*, que versa sobre as necessidades de reforçar o processo de desenvolvimento profissional assentado em uma base pedagógica, que permita a atualização e ampliação do conhecimento científico-educacional. A seguir *sexualidade na formação de professoras: manifestações e saberes docentes* das autoras Daniela Mota Fernandes e Maria Veranilda Soares Mota que investigam as influências da sexualidade na formação de professoras, apoiadas nas proposições teóricas de Wilhelm Reich que compreende a sexualidade nos contextos: social, político, econômico e cultural.

Em outro bloco *O processo de globalização e estrangeirismo na língua portuguesa* da autora Ana Cristina Rabelo de Gouveia que mostra os problemas da globalização e os estrangeirismos na Língua Portuguesa O segundo artigo desse bloco *Grupo PX de rádio amador: a alíngua fraturando a norma* de Thiago André Rodrigues Leite, discute aspectos da prática de rádio amador do grupo PX, enfatizando a norma que permeia esse espaço enunciativo e finalmente o artigo *Agricultura e sustentabilidade* do autor Alan Kardec Veloso de Matos que apresenta as necessidades de uma urgente revisão nas políticas públicas florestal brasileira.

Agradecemos a todos, que contribuíram para esse número da Revista Cadernos da FUCAMP e nos colocamos à disposição para as críticas, elogios e sugestões, fundamentais para mantermos a respeitabilidade e a seriedade que a revista desfruta.

João Francisco Natal Greco

PRESENTATION

The Review Cadernos da FUCAMP, its production staff, students, teachers, workers and the Monte Carmelo community have reasons to be proud of its publications. Firstly because of we have got to maintain the program of its editions, since its creation in 2002, in the beginning of the activities of the Institution when just two classes were in progress, one from the Language and Literature Course and another from Pedagogy Course. Into its progress we have got to improve the quality of our productions, respecting and receiving critics and suggestions of improvements, without interfering into its philosophy.

Another reason of proud is that is becoming more and more visible the results of our works, one verifying the evolution of quality and the increasing number of articles from students, ex-students and teachers of Institution who assimilated the spirit of research in order to build their productions. There is also contributions to institutional evaluations which have been reasons to eulogies by the equips of evaluators from Education Ministry.

Another point which deserves reinforcement is that we have got to accompany the increasing and the diversity of courses of the Institution, without changing the area of concentration based on education and articulated to the lines of research.

Thus, we show in the present edition an order of articles which approach *The teacher and the research: reflexions about the research in teachers' formation*, from the author Cláudia Almeida Rodrigues Murta, who shows problems of effectivation of research in private teaching institutions. In the same line following the author Elaine Santos Gonçalves de Lima has shown the entitled article *Continued formation of teaching practice: ethical and political challenges*, which talks about the necessity of reinforcement the process of professional development found on a pedagogical base which permit the upgrading and increasing of the scientific-educational knowledge. After *Sexuality in teachers formation: manifestations and teaching knowings*, from the authors Daniela Mota Fernandes e Maria Veranilda Soares Mota, who enquiring the influences of sexuality into teachers' formation, based on Wilhelm Reich's theoretical propositions, which comprehend sexuality into the social, political, economical and cultural contexts.

Into another block *The progress of globalization and foreign words into the portuguese language*, from the author Ana Cristina Rabelo de Gouveia, shows the problems of the globalization and the foreign words into portuguese language. The second article from this block – *Amateur radio PX Group: the alingua rupting the rule*, from Thiago André Rodrigues Leite, discusses aspects of PX group amateur radio practice, emphasising the rule which crosses that enunciative space and finally the article *Agriculture and sustainability*, from the author Alan Kardec Veloso de Matos, shows the necessities of an urgent revision in the brazilian forestal public politics.

We thank to all who have contributed to this number of the Review Cadernos da FUCAMP and put ourselves to disposition in order to receive critics, eulogies and suggestions, what is fundamental to us maintaing the respectability and the seriousness from which the review makes use.

João Francisco Natal Greco



Artigos



O PROFESSOR E A PESQUISA: REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

TEACHER AND RESEARCH: REFLECTING UPON RESEARCH IN TEACHER EDUCATION COURSES

Claudia Almeida Rodrigues Murta¹

Resumo: A pesquisa científica deve fazer parte do trabalho docente. Antes que o professor chegue à sala de aula, sua formação deve lhe proporcionar autonomia para a construção de conhecimentos por meio da pesquisa científica. Para isso, deve-se instituir a pesquisa científica como fundamento de formação e proporcionar condições necessárias para o processo. A construção do conhecimento por meio da pesquisa ainda não é uma realidade para os professores, dado o aligeiramento da formação desse profissional nas faculdades particulares

Abstract: The scientific research must be part of the teacher's practice. Before the teacher enters the classroom his educational graduation must provide him autonomy to the construction of knowledge through scientific research. So, should establish the scientific research as the basis of formation and provide the indispensable conditions to the process. The construction of knowledge through research hasn't been a reality to teachers yet, due to acceleration of this professional graduation in private colleges.

Palavras-chave: Professores – Cursos de formação de professores – Instituições Privadas de ensino Superior – Pesquisa

Key-words: Teachers – In-service teacher education – Private College Institutions - Research

Introdução

No momento paradoxal em que vivemos, no qual a flexibilização da formação do professor é imposta pelas políticas educacionais e pelo mercado, falar em uma formação docente, acadêmica e continuada, voltada para a pesquisa em instituições privadas de ensino ainda não é uma verdade. A estruturação dos cursos de formação de professores promovida pelo processo de mercantilização do ensino não dá prioridade, nem institui a pesquisa como elemento central de produção de conhecimento nos institutos superiores, nas faculdades e centros universitários, de uma maneira geral. A centralidade nesses meios acadêmicos é o ensino e a modalidade aula ainda é a metodologia priorizada. Entretanto, estudos e discussões recentes em torno do tema formação de professores sinalizam para a formação do professor

¹Professora universitária de Comunicação e Expressão, Literatura, Metodologia Científica na Faculdade de Patrocínio-MG e Instituto Superior de Educação BERLAAR.
Contato: claudia.murta@bel.com.br

pesquisador, tanto na formação inicial, quanto na continuada em serviço. Lüdke (1994, 2003), Demo (1991), dentre tantos outros, acreditam na pesquisa como um princípio educativo e de emancipação social. Estudiosos como Zeichner (1992), Shön (1983), Tardif (2000) apostam em um professor reflexivo sobre os problemas da sua prática educativa. Mas, será que há condições materiais para o desenvolvimento da pesquisa nessas instâncias de ensino? A centralidade do ensino na figura do professor como um agente que reflete sobre sua prática, como apregoam os chamados “reflexivos”, não pode desviar o olhar das questões mais amplas relacionadas à educação como uma formação humana integral? O professor tem uma concepção formada sobre pesquisa e como realizá-la? Ele acredita na pesquisa como um instrumento de ensino/aprendizagem e principalmente de construção de conhecimento para a emancipação intelectual? O objetivo deste trabalho é discutir essa questão, ainda polêmica, e, especialmente, delinear o conceito e as pesquisas desenvolvidas por professores de instituições privadas de ensino superior na formação de docentes. Por acreditar que os professores formadores são um dos principais agentes no processo de transformação do ensino e na pesquisa científica como metodologia inovadora e construtiva, é que decidimos conhecer um pouco mais sobre a realidade do professor dos cursos de formação docente quanto à pesquisa científica. Nesse trabalho não analisaremos a questão da pesquisa junto aos professores da educação básica, já que essa realidade é ainda mais distante desse sujeito. Nossa preocupação voltar-se-á para os profissionais do ensino superior, pois são eles que ajudam a formar, e muitas vezes “desinformar”, os professores daquele nível de ensino.

Essa pesquisa é de natureza teórica, descritiva, cujos dados foram analisados qualitativa e quantitativamente. A pesquisa de campo fez-se necessária para verificar a realidade vivida pelos professores, e os instrumentos de coleta de dados são o questionário semi-estruturado e as notas de campo. Esperamos com esse estudo traçar o perfil do professor dos cursos de formação docente quanto à pesquisa científica, suas expectativas e produção.

A formação do professor para o mercado de trabalho

Com o processo de globalização em curso especialmente a partir da década de 90 do século XX, as políticas educacionais passaram por reformas que mudaram o cenário da formação e do trabalho docentes. As discussões dos estudiosos sobre os problemas educacionais começaram a girar em torno da flexibilização e precarização da formação e da profissionalização do professor devido à subordinação às agências internacionais de financiamento como FMI, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento

(...) que impuseram um reajuste estrutural com o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas

sociais, e a privatização criam novas formas de direcionamento dos recursos públicos: sua distribuição, centralização e focalização para as experiências que se adéqüem aos princípios das reformas sociais em curso. Configura-se o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado. (FREITAS, 2003, p.197)

No que tange à formação de professores, a nova visão implementada pelas reformas educacionais alinhadas com os interesses neoliberais preconizam um profissional da educação cujas habilidades e competências estejam em consonância com as exigências do mundo atual. Tais habilidades e competências se estendem do campo meramente profissional para o campo comportamental e individual. Vale ressaltar que a flexibilidade de ações globa-

habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (KUENZER, 1999, p.169)

Kuenzer (2003) atesta que a formação do professor nesses moldes é uma volta aos modelos preconizados na década de 70, quando se desejava formar indivíduos técnica e pragmaticamente para responderem à demanda do mercado de trabalho, estabelecendo divisões claras entre o trabalho intelectual e instrumental. O que se observa na atualidade é que não mais se deseja a qualificação pura e simples para o emprego, ou profissional, mas sim a qualificação do indivíduo como um todo para transitar no mundo “globalizado” e atender às demandas de trabalho de forma rápida e barata. Isso significou um retrocesso para o exercício do magistério, já que a década de 80 foi marcada pela mobilização contra o pensamento tecnicista e a percepção do caráter sócio-histórico da formação e profissionalização docentes.

A formação de professores passa a seguir a lógica da globalização na década seguinte, como atesta a nova LDB, e ela pode se dar em novas instâncias e cursos de formação

Como os Institutos Superiores de Educação (ISEs) e o curso normal superior (Art. 63), atenderam ao *objetivo de diversificação* das Instituições de Ensino Superior (IES) imposto pelos organismos financiadores internacionais aos diferentes paí-

ses, visando a reduzir os altos custos com a formação desenvolvida em instituições universitárias com investigação e pesquisa, a partilhar a ampliação da oferta de ensino superior com instituições privadas e a tornar mais ágil, prática e eficiente a formação dos quadros do magistério (FREITAS, 1999; 2002 apud FREITAS, 2003).

A formação de professores, portanto

respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças (KUENZER, 1999, p.166).

Essa formação rápida e barata atende à demanda por profissionais que o processo de “democratização” do ensino deflagrou especialmente a partir da década de 50 que passou de um quadro de atendimento de 5,6 milhões a 31,2 milhões em 1994 no ensino fundamental e o número de funções docentes passou de 248 mil em 1960 a 1.377.665, em 1994, segundo as informações obtidas por Paiva et al. (1998) no MEC apontado por Sampaio e Marin (2004). Esse crescimento de demanda de profissionais ocasionado pela oferta de escolaridade à população não possibilitou a devida qualificação dos profissionais da educação, já que não havia um “exército” de reserva de mão de obra docente qualificada para ocupar esses postos. Isso fez com que

Os órgãos governamentais vêm (fossem) tomando decisões para enfrentar tal precariedade ao longo das décadas, de modo que possam suprir, sobretudo, as redes públicas de ensino: contratação de pessoal sem habilitação por meio de medidas variadas de autorização para lecionar e medidas de certificação de pessoal por meio de certos tipos de exames que apontem, pelo menos, o domínio dos conteúdos a serem ensinados por parte dos candidatos a docência. (SAMPAIO;MARIN, 2004, s/p)

Essas mesmas autoras atestam que em estudo realizado no estado de São Paulo o contingente de professores sem habilitação para o magistério é grande e mesmo os que possuem ensino superior nem sempre têm formação específica para a docência. E afirmam também que pesquisas apontam que os professores em serviço têm poucos conhecimentos teóricos e pedagógicos das disciplinas e da realidade na qual atuam, e confiam no conhecimento adquirido pela prática. Isso atesta que a formação acadêmica teórico-metodológica tem sido precária, assim como são precárias as condições de trabalho desses profissionais.

O quadro atual em que se encontram os educadores é de uma realidade em “que a ‘perda de referências’ e as ‘incertezas’ da pós-modernidade passaram a ser um atributo de qualidade das mentes abertas a toda sorte de ‘novas’ idéias e ‘novas’ referências que vêm tentando ‘desconstruir’ (felizmente até o momento sem sucesso) a própria história do movimento dos educadores em luta pela sua formação e profissionalização” (FREITAS, 2002, p. 138).

Essa luta está engajada numa luta mais ampla que é a da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A crise, portanto, do trabalho docente e da escola reflete uma problemática que envolve as “condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria” (op. cit. p. 139).

Em contraposição a essas idéias e ideais almejados pelos educadores que refletem historicamente suas lutas, o governo de Fernando Henrique inicia um processo de políticas educativas justificadas pela necessidade de colocar o Brasil em pé de igualdade com outros países devido à competitividade imposta pela globalização que exige a formação de recursos humanos qualificados, dada a incorporação da ciência e da tecnologia nas práticas sociais. Esse modelo, como atesta Kuenzer (1999, p.168), expressa “uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador, e, em decorrência, ampliação de sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada.” Mas que qualificação é essa, que vai de encontro aos ideais de profissionalização e humanização da classe trabalhadora e da educação como um ato liberdade?

O nosso objetivo nesse ponto do trabalho foi apenas o de delinear, de maneira geral, já que uma discussão mais aprofundada extrapolaria nosso objetivo maior de estudo, que é conhecer a realidade da pesquisa e do professor, do quadro da formação de professores desencadeada nas últimas décadas do século XX. Ou seja, uma formação aligeirada, barata, que se realiza em espaços que não as universidades, centrada em conteúdos, com “caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, (formar) um ‘prático’” (FREITAS, 1992 apud FREITAS, 2002 p. 143). Esse modelo de formação, a despeito do momento sócio-histórico em que se encontra, que exige um sujeito crítico, inteirado da realidade, capaz de desenvolver habilidades cognitivas de síntese e análise, que saiba mobilizar conhecimentos inter e multidisciplinares, não atende às necessidades da pedagogia atual. Não é paradoxal essa situação? No momento em que o conhecimento e a educação ganham maior ênfase nas relações sociais, a formação do profissional da educação é relegada a uma formação mínima.

O lugar da pesquisa na formação de professores no modelo atual

Os especialistas em educação são unânimes em afirmar que

não há como formar o professor de novo tipo senão preparando-o para a pesquisa em educação, o que só é possível pela graduação em universidade, e sempre ligada à extensão e às práticas, como forma de articulação entre teoria e intervenção na realidade. (KUENZER, 1999, p.174)

De acordo com as recomendações do Banco Mundial de transferência da responsabilidade pela educação dos níveis superiores de ensino do Estado para o setor privado, a formação docente, especialmente, deve ser flexibilizada para atender às demandas do mundo do trabalho. Isso quer dizer que a articulação cânone entre ensino, pesquisa e extensão, preceitos da universidade, não deve ser prioridade na educação privada. Isso para viabilizar os custos nesse setor, ou seja, o investimento em uma formação voltada para a produção de conhecimentos via pesquisa, principalmente, não é interessante, pois reduziriam os lucros. Portanto, uma educação voltada para o ensino, para a prática apenas, seria mais vantajosa. Tudo isso foi assegurado pelas diretrizes curriculares que deu maior autonomia a esse setor educacional para atender às especificidades institucionais e de sua “clientela”, ficando a cargo do Estado apenas aferir por meio dos exames nacionais as notas obtidas pelas instituições, sem uma regulação mais intensiva. A autora supracitada, então, diz que “o velho modelo de graduação tem sua morte decretada em nome da racionalidade econômica que a articula a um mercado que tem demandas cada vez mais reduzidas em termos de pessoal e cada vez mais diversificada em termos de formação” (op.cit. 179).

Esse modelo de formação profissional do docente reflete o modelo socioeconômico vigente que é extremamente excludente. Aos que possuem recursos materiais para financiar uma educação básica privada de qualidade fica resguardada a formação sólida, universitária, na qual a produção de conhecimento via pesquisa é parte integrante da formação, e em cursos de maior status social. Aos que são oriundos das escolas básicas públicas, ou seja, às classes populares, oferece-se uma educação aligeirada e paga, sem ênfase na produção de conhecimentos e sim na reprodução de conhecimentos, em cursos de licenciaturas. Fecha-se, assim, o ciclo vicioso. Ao professor não é dada oportunidade de qualificar-se como cientista e pesquisador da educação, função a ser exercida apenas por aqueles que vão atuar no ensino superior.

Em consonância com as exigências do mundo globalizado que exige um profissional altamente qualificado e flexível quanto a sua atuação, na área da educação “fala-se de uma necessária renovação didático-pedagógica e da importância de se explicitar uma base de conhecimentos para o ensino (o que nós chamamos aqui de um saber da ação pedagógica)” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER CLEMONT, sd, p. 2). Os pesquisadores que enveredaram por esse caminho, tentam entender quais são os saberes necessários para que o profissional da educação atue na prática. Autores como Tardif, Perrenoud, Lessard, Shön, dentre outros têm focalizado seu centro de pesquisas para

questões relativas aos processos de construção de saberes pelos professores, tanto na sua formação quanto em serviço no “sentido de esclarecer os saberes específicos que podem conformar uma ‘base de conhecimentos’, enquanto saberes formalizados, que são base das competências e de uma dada identidade profissional docente” (op. cit. p. 3). Essa centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), segundo Freitas (2003) faz com que a dimensão da educação como um todo seja perdida; o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, tudo isso deu margem para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo. As políticas, instrumentos avaliativos e pareceres de instrução, impuseram a lógica da produtividade dentro da escola, o que na visão de Frigotto (1996 *apud* FREITAS 2003) se deu em detrimento da formação humana. Na formação de professores percebe-se o mesmo viés, formar um profissional que tenha competências e habilidades para resolver problemas práticos da sala de aula. A formação acadêmico-científica com embasamento teórico consistente e produção de conhecimento via pesquisa é algo que demanda investimentos, o que não deve ser prioridade dos governos, visto que os organismos financiadores internacionais preconizam que sejam investidos esforços e recursos na educação básica, ficando a educação superior a cargo de instituições privadas de ensino, especialmente os quadros do magistério. A nova LDB prevê mecanismos para implementar as reformas previstas já na Conferência Regional “O desempenho dos professores da América Latina e Caribe: novas prioridades”, realizada ainda sob o governo de Fernando Henrique, no período de 10 a 12 de julho de 2002, em Brasília, como a criação das IES, novas instâncias e cursos de ensino superior dedicadas à formação de docentes para a educação básica. A tendência pragmatista do discurso neoliberal impregnou os meios acadêmicos visto que inúmeros estudiosos defendem que o professor seja um prático, e não um “cientista” da educação.

O movimento de alguns estudiosos brasileiros como Demo, Fazenda, Lüdke, André, dentre outros vêm afirmando que a pesquisa científica deve ser parte integrante do trabalho docente, e nas palavras do mestre Paulo Freire (1996, p. 32) “faz parte da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa (...)”. Uma linha de trabalho que, no nosso ponto de vista, foge um pouco aos preceitos inaugurados por Shön. Pedro Demo (1991), por exemplo, elege a pesquisa como um princípio educativo e acredita que só é possível educar pela pesquisa e em qualquer nível de ensino. Em 1994 (*Pesquisa e construção do conhecimento*), Demo levanta os problemas encontrados para efetivação de sua proposta de ensino pela pesquisa e tenta categorizar os níveis de pesquisas que podem ser desenvolvidos a fim de restaurar o sentido, ou até criar novos, para o conceito de

pesquisa que estava tão desgastado e “engessado” pelas ciências positivas. Não podemos esquecer, no entanto, o contexto sócio-econômico e cultural no qual o professor está inserido e os problemas da categoria profissional desse sujeito, bem como da instituição de ensino superior como gestora da socialização do conhecimento como bem universal.

É nesse sentido, o das pesquisas que podem ser realizadas pelos professores, sem que esse termo seja banalizado, e levando em conta seu entorno, é que se desenvolveu nossa investigação. Para tanto, discutiremos idéias que renovem o termo pesquisa, especialmente as educacionais, tentando vislumbrar uma concepção de pesquisa voltada para a realidade do professor dos cursos de licenciatura em instituições privadas de ensino superior.

A relação do professor com a pesquisa

Antes de contextualizarmos o tema pesquisa na realidade dos professores de instituições privadas de ensino superior, trataremos de algumas questões epistemológicas da atividade de pesquisa. Esse termo é usado nos mais variados níveis de especialização, que vai do mais lato ao mais estrito.

Em uma busca por definições em manuais de Metodologia da Pesquisa Científica encontramos definições como as de Bagno (2004, p.18) “investigação feita com o objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso”. Para Gil (1999, p.42), a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Medeiros (2003, p.42) coloca que o objetivo da pesquisa científica é “contribuir para a evolução do conhecimento humano” e devem ser “sistematicamente planejadas e levadas a efeito segundo critérios rigorosos de processamento das informações”. O professor Demo diz

todo processo de construção de caminhos científicos e de resultados inovadores, incluindo-se também sua ilação educativa, na condição de estratégia de questionamento crítico e criativo, teórico e prático (...) a pesquisa apresenta-se como instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento (...) perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipatória (1996, p.39) (DEMO,1996, p39)

Todas as elucubrações dos estudiosos citados são unânimes na questão da sistematicidade dos procedimentos, da construção crítica. Mas, o que seriam procedimentos científicos? Quais seriam os critérios para o processamento das informações? Quais as condições necessárias para o desenvolvimento da pesquisa? O que se classifica como pesquisa no trabalho docente?

Tomando como referencial o conceito de cientificidade, no qual o questionamento rigoroso, a atitude sistemática diante da realidade é imanente à

condição de ciência, os procedimentos, os critérios e processamento das informações estariam ligados diretamente aos métodos científicos aplicados no tratamento dos dados. Esses métodos, durante muito tempo só seriam válidos se estivessem subordinados ao rigor da especulação, a imparcialidade ou objetividade do pesquisador, da razão instrumental e da comprovação empírica dos dados para a validade dos resultados. Nas ciências sociais a complexidade do objeto de estudo, que também é sujeito de sua história, o homem, faz com que emirjam métodos cuja aproximação dos dados ou da realidade se faça por vieses que levam em conta a complexidade, a contextualidade e a subjetividade do ser humano. Os procedimentos científicos na investigação dos problemas educacionais, que são o foco de nosso trabalho, são todas as ações racionais elencadas na busca de informações para o entendimento, aproximação e solução desses problemas. É debruçar-se sobre uma determinada realidade com o olhar curioso e meticuloso a fim de entendê-la para poder transformá-la. Uma das questões fundamentais para se justificar a pesquisa como construção de conhecimento emancipatório é justamente a mudança de atitude do sujeito diante da realidade, dimensionando o seu lugar sócio-histórico, sua condição humana, sua participação na construção da sociedade utópica, ou seja, mais justa. Os métodos emergentes, como são chamados por alguns estudiosos – como a pesquisa etnográfica, pesquisas do cotidiano, pesquisa-ação - são todos aqueles que se aproximam do objeto investigado com o olhar aberto, tentando visualizar o universo onde ele emerge de forma a compreendê-lo na multiplicidade de seus contornos. Para isso, faz-se necessário uma “fundamentação epistemológica para o melhor desempenho de todas as investigações” (SEVERINO, 2004, p.33). O que se chama de fundamentação epistemológica diz respeito às relações entre o conhecedor e o conhecido, do sujeito com o objeto. Os métodos por si só não sustentam a pesquisa, na verdade eles são os meios para se investigar determinado problema, mas é o aporte teórico que sustentará a investigação, que é a linha mestra da pesquisa científica. O conhecimento da filosofia que embasa a teoria de determinada área, as linhas teóricas convergentes e divergentes dentro dessa área, o conhecimento já produzido historicamente em relação à mesma devem sustentar o trabalho do pesquisador. Nas palavras de Demo (1996, p.36) “o domínio teórico significa, em grande medida, a capacidade de manejar habilmente a linguagem da ciência, ou seja, falar ciência (...)” O pesquisador à luz das teorias acerca do assunto abordado poderá dar sua interpretação dos fatos, usando sua criatividade e criticidade.

Quanto aos tipos de pesquisa, podemos falar de dois tipos principais, as pesquisas teóricas e aplicadas. As primeiras visam à construção de quadros de referência, teorias que não implicam em uma imediata intervenção na realidade. Seu papel é servir de suporte teórico, de instrumento de intervenções futuras, orientando a prática. As pesquisas aplicadas são aquelas que buscam solucionar problemas da realidade imediata. Não podemos, no entanto, incorrer no erro do didatismo, acreditando que as pesquisas aplicadas são receiptuários

pedagógicos, que serão levados para a sala de aula como manuais de como resolver problemas. A dicotomia teoria/prática, que se estabelece ainda na formação de professores, pode muitas vezes ser extrapolada para a pesquisa numa visão reducionista entre a pesquisa teórica e a aplicada. As duas estão imbricadas no processo de construção do conhecimento, no qual uma retroalimenta a outra, em um *continuum*.

Pedro Demo (1996) faz referência a níveis crescentes de pesquisa categorizando-os em cinco níveis. O primeiro deles, ele denomina nível inicial, seria uma interpretação reprodutiva. O autor afirma que “o primeiro passo da criação é a cópia” (op.cit. p.40), não se restringindo a ela apenas, pois ao interpretar um texto e parafraseá-lo o sujeito impregna sua subjetividade, sua linguagem na reprodução. Além disso, é um bom exercício discursivo de síntese. Os trabalhos acadêmicos de resumo de obras teóricas são característicos desse nível. O segundo nível mencionado por Demo é o da interpretação própria. Nesse nível há segundo ele um “tipo de leitura que discute com o texto” (idem). É uma releitura com escrita pessoal e com certo grau de criatividade. Os trabalhos de revisão bibliográfica se enquadrariam nesse nível. O terceiro nível de pesquisa é a reconstrução, trata de trabalho em que se toma como ponto de partida o conhecimento já construído discutindo-o, questionando-o e propondo algo próprio. Nesse ponto, Pedro Demo se reporta a Habermas e afirma que esse é o tipo mais comum de produção científica e nela o estudioso apresenta autonomia e amadurecimento. As dissertações e teses de mestrado e doutorado estariam nesse nível. O quarto nível o autor define como construção. Nele o pesquisador pode até partir de paradigmas existentes, mas produz pensamento e posicionamento próprio. Nessa categoria se enquadram aqueles que criam referencial teórico próprio, original, são as personalidades científicas. O quinto nível é o da criação/descoberta no qual há a criação de novos paradigmas metodológicos, teóricos ou práticos. A definição e classificação das pesquisas que podem ser realizadas na escola, e não só na universidade, por professores e alunos, levantadas por Demo (op.cit.) têm como princípio as máximas do aprender a aprender e saber pensar, defendidas pelo estudioso.

No que se refere às linhas de estudo desenvolvidas a partir dos postulados de Shön, Zeichner, Stenhouse, entre outros, os chamados “reflexivos”, que defendem a prática reflexiva do professor em serviço, ou seja, o professor que pensa, pesquisa sua prática pedagógica no sentido de resolver seus problemas, acreditamos que esse posicionamento não pode tornar-se mais um modismo na educação ou mais um discurso neoliberal para a flexibilização do trabalho do professor.

A qualidade da formação do professor deve ser melhorada, mas não desvinculada das condições materiais e sociais do trabalho docente, que estão subordinadas a um contexto social e econômico maior. Deve ser um esforço de toda sociedade, especialmente do poder público em desenvolver políticas públicas que proporcionem ao profissional da educação dignidade e a

possibilidade de construir conhecimento por meio da pesquisa científica em sua formação inicial e continuada. As condições necessárias ao trabalho de pesquisa passam primeiramente pela remuneração digna do trabalho docente, para que o profissional não tenha que ter jornadas múltiplas de trabalho, para que possa ter acesso aos materiais de leitura, para poder participar de eventos científicos no meio acadêmico, para que tenha estímulo e satisfação no trabalho de produção. Mas, antes que o professor chegue à sala de aula, a sua formação deve lhe proporcionar autonomia para a construção de conhecimentos por meio da pesquisa científica, ou seja, a pesquisa deve fazer parte da rotina acadêmica. Para isso, as instituições de ensino, especialmente as privadas, devem instituir a pesquisa científica como fundamento de formação, a pesquisa deve ser “levada a sério”. A pesquisa científica deve ser uma realidade nas disciplinas que compõem o currículo dos cursos de formação e a disciplina *Metodologia da Pesquisa Científica* ser um referencial na normalização e normatização do trabalho científico direcionando os passos do aluno na instrumentalização dos processos de investigação. Desmistificar o conceito de pesquisa, sem banalizá-lo, desenvolvendo trabalhos nos níveis de pesquisa possíveis à realidade contextual, levando o futuro professor a pensar sobre essa realidade e investigar sua realidade é uma forma de contribuir para a formação desse profissional.

A pesquisa de campo: o professor e a pesquisa nas IES

Para verificarmos a relação do professor do ensino superior nos cursos de formação de professores de instituições particulares de ensino com a pesquisa científica, seu entendimento, suas expectativas e as pesquisas que desenvolve (se desenvolve), elaboramos um instrumento de coleta de dados, um questionário, a fim de conhecer um pouco da realidade vivida por esse agente. O questionário era constituído de nove questões objetivas e subjetivas, as quais tinham como finalidade averiguar o entendimento dessa atividade por parte do professor, as pesquisas que realiza, com que freqüência, como divulga os resultados, sua participação em eventos científicos, a freqüência de participação, o apoio das instituições em que trabalha para o desenvolvimento de suas pesquisas, a viabilidade da pesquisa constituir-se em uma metodologia de ensino e o que possibilitaria a viabilidade da pesquisa torna-se realidade na sala de aula. Optamos pelo questionário dadas as condições de trabalho exaustivas do professor, que na sua maioria, são horistas trabalhando em mais de uma instituição de ensino, com horários “exprimidos”, nessa condição também nos enquadramos. E também para deixar o professor mais “a vontade” para responder às questões. Foram elaborados cinqüenta questionários, uma amostragem significativa do universo constituído por oitenta e oito professores de duas instituições privadas de ensino superior em Licenciaturas. Desses cinqüenta questionários apenas 10, ou seja, 20% foram devolvidos respondidos. Isso por si só já é um dado significativo, um baixo índice de adesão à pesquisa nos levou

a concluir que os respondentes não deram importância ao trabalho de pesquisa realizado por nós. Para não tirarmos conclusões precipitadas dada a subjetividade do fato, verificamos junto aos professores os motivos da não entrega do questionário. Alguns alegaram que não receberam do coordenador de curso, que ficou responsável pelo repasse nos cursos nos quais não tínhamos contato direto, outros se esqueceram ou perderam. Devido à insistência no pedido pelo questionário, alguns professores passaram a evitar o assunto, o que nos levou a fazer o tratamento dos dados com o que tínhamos, os 10 questionários respondidos.

Em relação à primeira questão do questionário, que era uma questão subjetiva, que pedia para o professor definir sinteticamente a atividade de pesquisa científica, cinquenta por cento (50%) definiu a atividade segundo as posições teóricas que encontramos em manuais de Metodologia, como por exemplo, a resposta dada por um respondente: *“Conjunto de atividades metódicas, rigorosas, objetivas e verificáveis, cuja finalidade principal é a de explorar, de compreender e de explicar um fenômeno, visando à produção de novos conhecimentos e a comunicação dos resultados.”* Quarenta por cento (40%) respondeu que a atividade de pesquisa é importante e fundamental para o aperfeiçoamento acadêmico, mas não definiu o que seria essa atividade. E dez por cento (10%) não respondeu à questão.

A questão seguinte dizia respeito à importância da pesquisa para a construção do conhecimento escolar e acadêmico, essa era uma questão objetiva. Todos foram unânimes (100%) e responderam sim na questão. Em seguida perguntava-se se o professor desenvolvia pesquisas na sua atividade docente. Setenta por cento (70%) respondeu que sim, dez por cento (10%) respondeu que esporadicamente e vinte por cento (20%) respondeu que não desenvolvia pesquisas na sua atividade docente. Fato que nos deixou perplexa, já que acreditamos que a pesquisa é inerente atividade docente, o preparo das aulas pressupõe pesquisa, estudo.

A quarta questão indagava que tipos de pesquisa o professor desenvolvia e pedia para falar um pouco delas. As respostas foram variadas, o percentual que respondeu não à questão anterior também respondeu não a essa questão. Cada respondente falou de sua área específica, mas a maioria respondeu que fazia pesquisas bibliográficas, de campo. A resposta a seguir exemplifica tal resposta: *“Costumo adotar a pesquisa como minha prática pedagógica em sala de aula, através de projetos que têm a preocupação com o ensinar a pesquisar a partir de problemas relacionados com situações reais, do contexto, levando os alunos a definirem estratégias próprias de busca, ordenação, análise e interpretação de informações, construindo conhecimentos novos de forma mais autônoma. Os projetos são agrupados em eixos temáticos como: Gestão escolar, aprendizagem, avaliação, formação do educador, e relação professor/aluno e outros”.*

A questão cinco perguntava como o professor divulgava o resultado de suas pesquisas. O percentual que não respondeu às questões anteriores também não respondeu a essa questão. Dez por cento (10%) respondeu que não divulgava

suas pesquisas, que elas eram para aperfeiçoamento pessoal. Setenta por cento (70%) respondeu que divulgava os resultados das pesquisas desenvolvidas sob a forma de posters, painéis, artigos e comunicações em eventos científicos e revistas de sua área de atuação. Dez por cento (10%) respondeu que a divulgação é pouca, geralmente em sessões no próprio curso ou bloco da instituição.

A questão seguinte indagava com que frequência o professor participava de eventos acadêmico-científicos (congressos, simpósios, encontros, seminários, etc.) Dez por cento (10%) não respondeu. Quarenta por cento (40%) respondeu que participa esporadicamente. Vinte por cento (20%) respondeu que participa de um a cada semestre. E trinta por cento (30%) participa anualmente.

A questão sete perguntava se o professor recebia algum fomento ou incentivo institucional, ou seja, apoio financeiro ou material da instituição em que trabalha. Setenta por cento (70%) respondeu que não recebe nenhum fomento ou incentivo da instituição em que trabalha. Dez por cento (10%) respondeu que sim. Dez por cento (10%) respondeu que parcialmente, justificando que *“atualmente minhas pesquisas não são institucionalizadas. Apenas um dos projetos de extensão que envolve pesquisa é financiado”*. Um respondente marcou duas alternativas, não e parcialmente, o que inviabiliza a interpretação do dado.

Na questão número oito foi perguntado se o professor acreditava que a pesquisa poderia ser tornar uma metodologia de construção do conhecimento viável na escola e nas faculdades. Noventa por cento (90%) acredita que sim. E dez por cento (10%) acredita parcialmente na viabilidade da pesquisa adentrar a sala de aula.

Na última questão foi pedido aos professores que elencasse algumas ações que possibilitariam que a pesquisa científica se tornasse realidade na sala de aula. As respostas foram bem variadas e subjetivas, portanto passo transcrevê-las para relatar com fidelidade as respostas dadas, já que o número de respondentes foi pequeno o que possibilita a transcrição. Os questionários não eram identificados, portanto passo a identificá-los por números apenas para melhor compreensão. O respondente número 1 relata: *Não estou certo de que a pesquisa científica deva ser uma prática constante na sala de aula. O ideal é que a instituição ofereça (sic) espaço, horário e recursos para o desenvolvimento da pesquisa de forma institucionalizada, como atividade extraclasse. Parece-me muito difícil conseguir conciliar o processo de ensino-aprendizagem com a pesquisa científica em sala de aula.* O respondente número 2 se posiciona da seguinte maneira: *assumir a atividade de pesquisa como momento de formação, dando tempo e condições financeiras ao professor para a execução. Limitação do número de horas-aula do professor, independentemente do número de instituições em que trabalha. Limitação de áreas de estudo na Instituição, possibilitando a criação de grupos de pesquisa. Fomento público para grupos de pesquisas, mesmo quando não houver doutores cadastrados como líderes do grupo, utilizando-se para isso outros critérios além do título.* O 3 manifestou-se da seguinte forma: *Em primeiro lugar, para que a pesquisa científica se torne realidade na sala, é necessário que o professor domine a técnica da pesquisa,*

reconheça suas vantagens e se disponha a praticá-la. Se o professor não se predispõe, não há PDI que o leve a pesquisar com seus alunos. A disponibilização de recursos materiais, tecnológicos e humanos é um incentivador e pode iniciar muitos na pesquisa. Mas o primordial é o professor acreditar na pedagogia da pesquisa. O quarto respondente coloca: criar um ambiente favorável para o desenvolvimento de pesquisas científicas; ter a pesquisa científica como elemento estratégico para a melhoria da qualidade de ensino; estabelecer uma relação de diálogo em sala de aula, criando grupos de estudos, que favoreçam a explicitação do conhecimento e argumentos validados no grupo na interlocução teórico-práticas; ajudar o aluno a aprender a aprender como um processo de apropriação do conhecimento; promover o ensino com pesquisa. O número cinco responde: através do trabalho de campo, da vivência do educando, pesquisas bibliográficas, atividades extraclasse, coletânea de dados e informações gerais junto a órgãos diversos. O respondente número seis coloca: divulgação, envolvimento, incentivos. O número sete responde: primeiramente domínio teórico do professor. De maneira mais ampla, deveria fazer parte do projeto político pedagógico da instituição, ou seja, ela deveria entender das condições e incentivos a elaboração de pesquisas coerentes e adequadas ao melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. O número oito responde: em seminários nas turmas escolares, apresentações em intervalos de horários independente de congressos ou simpósios ou em todos os semestres desenvolver pesquisas e ter no calendário o dia de apresentação em cada semestre. O número nove: “a formação do professor é fundamental para a efetivação da pesquisa em qualquer grau de ensino. E o número dez responde: nova postura do professor em sala de aula, no sentido de ser capaz de provocar transformações no processo de ensinar e aprender. O professor passaria a ser um pesquisador, um intelectual transformador e suas aulas seriam momentos de reflexão e ação sobre os conhecimentos e informações presentes no cotidiano.

Estas foram as respostas apresentadas pelo percentual de professores que respondeu ao instrumento de pesquisa. Percebe-se que a maioria deles acredita na importância da pesquisa como instrumento de construção de conhecimento, mas que ainda não é uma realidade na sala de aula. Os respondentes realizam pesquisas em sua prática docente, mas não de forma sistematizada, com o apoio das instituições em que trabalham e com regularidade. A pesquisa pode ser implantada na sala de aula, mas devem ser dadas condições para que o professor possa imbuir-se da tarefa de fazer pesquisa. É preciso oportunizar momentos de produção e intercâmbio dos conhecimentos produzidos para que essa prática não se torne vazia.

Conclusão

Diante dos dados apresentados, verificamos que a maioria dos professores informantes acredita que a pesquisa é um importante instrumento de formação docente, que ela pode tornar-se uma ferramenta de aprendizagem e de autonomia. No entanto, já pela porcentagem de questionários respondidos,

percebemos que não há seriedade ou comprometimento por parte dos professores em relação à pesquisa realizada, e acreditamos, à pesquisa como prática cotidiana. Não é uma realidade, especialmente em instituições privadas de ensino, o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa com o envolvimento de professores e alunos na construção de conhecimentos, sem que haja a obrigatoriedade. Muitos trabalhos de pesquisa que se configuram como tal, muitas vezes perdem seu caráter científico por não haver divulgação e a formatação sob um gênero compartilhado pela comunidade acadêmica, restando aos mesmos a inutilidade ou o lixo, após a aferição da nota pretendida.

A falta de condições materiais e financeiras é principal complicador no processo de pesquisa, a falta desses recursos quase sempre inviabiliza etapas do processo. O professor, na maioria das vezes, em instituições privadas, não dispõe de apoio material, muito menos financeiro, por isso subsidia com recursos próprios o desenvolvimento da pesquisa e a participação em eventos científicos para a divulgação dos resultados, e mesmo assim, acaba veiculando o nome da instituição a que está ligado e da qual não recebeu apoio, por ser uma exigência da comunidade científica o fato de o pesquisador estar vinculado a uma instituição de ensino ou de tecnologia. Com isso, perpetua-se o ciclo vicioso de responsabilizar unicamente o professor por sua formação, já que a pesquisa é o principal instrumento de formação continuada do professor.

Tudo isso passa pela questão da profissionalização do trabalho do professor, que só terá tempo de se formar por meio da pesquisa se tiver condições dignas de trabalho. Com salário compatível com a importância do trabalho que executa, poderá ter uma carga horária menor e assim tempo disponível para pesquisar, produzir, refletir sobre seu trabalho e o mundo, e, assim, contribuir para a transformação do mesmo.

Não há uma relação hegemônica ainda entre o professor e a pesquisa, porque ainda não há uma cultura proativa, de construção, de criatividade dentro da escola brasileira, tomando-se por escola todas as instâncias de ensino, da educação infantil à universidade. Acreditamos que proativa não é a sociedade brasileira acostumada a receber “tudo pronto”, na pressa ou no “jeitinho” para não ter que “amargar” árduas horas na leitura e na escritura de um texto ou na reflexão de assuntos que demandam comprometimento com o estudo.

A pesquisa ainda não é o principal instrumento de aprendizagem, tanto para professores quanto para alunos, mas se quisermos dar à educação brasileira um salto qualitativo, ela será o caminho. E ainda será responsável não só por tal feito, mas pela mudança de mentalidade de toda uma geração, que com criatividade, curiosidade e seriedade enfrentará as mudanças da sociedade com mais preparo, segurança, conhecimento.

Referências:

BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é e como se faz**. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H.C.L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, ago. 2002.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**. v.24, n. 85. Campinas, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a contribuição da identidade do professor sobrando. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999, p. 163-183.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 74, abr. 2001.

_____. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). In: **Série: Cadernos CRUB**, V. 1, n. 4, Brasília, 1994.

_____. **O professor e a pesquisa.** São Paulo: Papyrus, 2003.

MEDEIROS, J.B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SAMPAIO, M. das M.F.; MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: **Educação & Sociedade**, v. 25, n.89. Campinas. Set/dez 2004.

SCHEIBE, L. A formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L. (orgs.). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SEVERINO, J.A. A compreensão filosófica do educar e a construção da Filosofia da Educação. **Filosofia da Educação: diferentes abordagens.** Campinas: ..., 2004.

SHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n.13, jan/fev/mar/abr. Rio de Janeiro, 2000.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS ÉTICOS E POLÍTICOS

Elaine Santos Gonçalves Lima¹

Resumo: A formação continuada de professores como meio de reforçar o processo de desenvolvimento profissional deve assentar-se sobre uma base pedagógica, que permita a atualização e ampliação do conhecimento científico-educacional e uma base político-profissional que inclua estratégias de reformulação das condições da profissão docente.

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores. Conscientização.

Abstract: The continuing education of teachers as a means of strengthening the process of professional development should be based on a pedagogical basis, allowing the upgrade and expansion of scientific-educational and a political and professional base that includes strategies for recasting of the terms of the teaching profession .

Key-words: Education. Teacher training. Awareness.

Introdução

O estudo fundamenta-se na suposição de que as transformações técnico-científicas, econômicas, políticas e sociais determinam aos professores a necessidade de capacitação permanente para que assimilem as inovações tecnológicas, as novas formas de organização de trabalho e os novos modos de produção. Desta forma, o ofício do professor tem se modificado para contemplar um mundo em rápidas e constantes mudanças. Nesse sentido, a formação continuada de professores entendida como um processo constante de busca e renovação do saber-fazer educativo, que abrange as atividades promovidas ou apoiadas pela instituição e os programas de formação pessoal, deve se caracterizar como uma das condições essenciais para a melhoria do ensino e aprendizagem.

Assim, a formação do professor no seu sentido continuado, quer seja em serviço ou não, significa antes de qualquer coisa a expressão do caráter lógico-associativo que essa prática precisa assumir frente aos problemas da teoria e da prática envolvidas no processo de formação do professor.

Durante as observações da prática docente e o próprio exercício da profissão docente, percebe-se o quanto o professor da rede pública mineira se vê como um profissional desvalorizado e que trabalha em péssimas condições,

¹Pedagoga pela UNICERP (2004) e pós-graduação - Lato Sensu: Supervisão, Orientação e Gestão Escolar- Instituto Superior de Educação BERLAAR (2008-2009).

Contato:elainantos@yahoo.com.br

com falta de recursos, baixos salários e sob uma pressão que os leva até a ficar doente.

Nesse sentido, o trabalho docente já desenvolvido nas escolas públicas mineiras tem sido distribuído da seguinte maneira: a jornada do professor normal é de 24 horas semanais, sendo: Módulo I: 18 horas para regência e Módulo II: 6 horas para reuniões na escola e atividades extraclasse. Estas reuniões são reservadas para parte do desenvolvimento da formação continuada segundo as diretrizes propostas pela Secretaria de Estado da Educação. Contudo, percebe-se que esses momentos do Módulo II se tornam meramente uma oportunidade para a reprodução de avisos gerais sob responsabilidade da equipe diretiva ou pedagógica. Além do mais, são realizadas atividades desmotivadoras e os próprios professores a vêem como apenas uma obrigação a mais no cumprimento de sua jornada semanal de trabalho.

Mediante essas observações temos nos questionado como aconteceu esse processo de desvalorização docente. Conforme alguns autores de tradição marxista, existe um fenômeno característico das últimas décadas relacionado à prática docente: há um processo de “proletarização” do trabalho docente. Ou seja, o professor cada vez mais se torna um executor de ordens, vindas e estabelecidas pelo sistema educacional. O mesmo não é mais levado a pensar ou refletir sua prática, modificando negativamente as atribuições que são esperadas de um autêntico educador. Quais fatores interferiram para que a situação chegasse a esse ponto?

Problematizar o exercício da docência no cotidiano institucional é discutir relações de exclusão/inclusão frente às práticas do trabalho docente e frente às impossibilidades de melhorias oferecidas pela própria instituição. É entender até que ponto a desvalorização docente está relacionada com as políticas de formação de professores implementadas nas últimas décadas.

Nesse novo cenário social coloca-se o papel do profissional de Educação. Ressalta-se que a sua formação ainda é feita em bases conservadoras (tradicionalistas e elitizantes) e contrasta com a proposta de educação popular. Gatti, por exemplo, assim pontua: “em contraponto, quase nada tem sido feito no Brasil quanto à qualidade da formação e à carreira dos docentes para ajudar a reverter o quadro, que sabemos dramático, do nível educacional da população em geral”... “Reverter um quadro de má formação em formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas.” “em país tão heterogêneo quanto o nosso, cuja gestão é federada, tendo cada Estado seguindo linhas políticas diferenciadas no que concerne a opções de economia, desenvolvimento, saúde e educação, nos deparamos com uma situação complexa e diferenciada quanto à questão do magistério de 1º e 2º graus”... “o que se encontra em relação ao magistério de 1º e 2º graus é pouco cuidado com sua formação e carreira, ao lado de salários precários. Apesar dos discursos, a educação básica sempre foi área menor das políticas.” (QUELUZ, 2003: 10)

É importante perceber o educador enquanto pesquisador da ação e reflexão de sua prática cotidiana: porque lê; dialoga com autores, de forma crítica, analisando sempre na busca de elucidar as questões complexas que perpassam a sala de aula.

Mas ser investigador implica no ser intensamente curioso a fim de poder despertar e provocar a curiosidade dos próprios alunos, assim:

Se estudar para nós não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação. Este é um esforço que deve começar na pré-escola, intensificar-se no período da alfabetização e continuar sem jamais parar. (FREIRE, 1993: 37)

É nesta postura que as leituras de Freire constituem inspiram o educador ao refletir sobre o que fazer na educação para proximidade de seus alunos para a construção de um aprendizado coletivo.

Esse estudo pretende contribuir com a compreensão do papel do docente acerca do seu trabalho, refletir sobre a importância de sua ação para a educação e conseqüentemente para toda a sociedade. Nesse sentido, a pesquisa tornará um documento relevante para instituições e para orientação dos professores e demais profissionais da educação (supervisores, coordenadores e orientadores) os quais terão um instrumento que contribuirá para a reflexão acerca da sua prática profissional voltada para a educação escolar.

Formação continuada do professor

A educação vem enfrentando um ambiente extremamente desafiador em face das inovações tecnológicas, mudanças na organização das empresas e do comércio mundial. E a partir deste fato o mercado globalizado exige profissionais cada vez mais qualificados e capacitados. Por isso,

Estes últimos anos constituem um período de mudanças dramáticas para a escola brasileira, quando sobre ela avançam ondas sobre ondas de reformulações propostas pelas novas legislações como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que induziu novos pareceres dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), novas propostas das Secretarias de Educação, novos projetos pedagógicos para as escolas, novos... São tantas novidades que os professores, de todos os níveis, tornaram-se bastante inseguros sobre o que ensinar e como ensinar. (CARVALHO, 2003: 1)

Nos últimos vinte anos, o tema da formação e capacitação do professor do Ensino Fundamental destacou-se no cenário educacional brasileiro.

A busca por fórmulas de reconhecida eficácia para o aprimoramento profissional continua em andamento, permanecem os propósitos, mas alteram-se nomenclaturas e conceitos. Sobre “educação permanente, educação continuada ou formação continuada”, alguns autores abordam a terminologia de forma explicativa, mas não conceitual. Como o termo é relativamente recente, assim “o campo de discussões sobre formação continuada, ou capacitação em serviço, é relativamente recente, portanto, ainda um tanto nebuloso, não totalmente delimitado. O próprio conceito de formação continuada ainda está em construção e por si só, já representa um desafio”. (COLLARES e MOYSÉS, 1995: 101)

Essa indefinição de finalidades poderia se estender, igualmente, à etapa inicial do processo de formação de professores, não havendo entre esses dois momentos formativos – o inicial e o continuado - diferenças conceituais significativas que os distinguissem entre si: ambos fariam parte de um único momento de formação, confundindo-se suas finalidades, objetivos e procedimentos. Da falta de uma caracterização mais objetiva da noção de educação continuada, ela se confunde com qualquer ação de treinamento, atualização, aperfeiçoamento, e tantas outras designações genéricas.

Até pouco tempo, na década de 1970, um ambicioso programa de treinamento de professores procura implantar novos elementos técnico-pedagógicos no ensino público, introduzindo técnicas de estudo dirigido, conteúdos técnico-profissionalizantes, padronizando conteúdos através de livros didáticos e novos contornos curriculares. O objetivo explícito era massificar habilidades básicas, que consolidariam um contingente de profissionais minimamente capacitados para o ingresso no mercado de trabalho formal, notadamente industrial, em franco crescimento naquele período em que o país captava com facilidade recursos externos para realizar investimentos produtivos. A discussão sobre formação ficava circunscrita ao âmbito universitário, pois predominava a idéia de repasse de informações.

Na década de 1980, por seu turno, programas estaduais de capacitação do professor de Ensino Fundamental procuravam consolidar algumas reformas educacionais em cursos, fruto do processo recente de redemocratização do país. Era um sinal da mudança de paradigma: da preparação para o mercado de massas para a formação de cidadãos ativos. Os formatos mais comuns para esse processo foram cursos, ainda oferecidos por profissionais de universidades, organizados por setores ou instâncias das secretarias de educação ou por sindicatos da categoria de professores.

Na década de 1990, surgiram centros de formação de professores, tanto em âmbito estadual, quanto municipal, no caso das metrópoles, em especial, na região Centro-Sul do país. Nesses, de maneira variada, a prática do professor

tem sido tema privilegiado de estudos e reflexões. Desde então, tem sido enfatizada a necessidade de que a prática cotidiana de sala de aula seja alvo de discussão.

Num outro campo de reformulação das diretrizes educacionais, a formação docente passa a ser alvo de inúmeros questionamentos, especialmente devido ao processo de reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura.

Num esforço de síntese, a década de 1980 é fortemente marcada pela politização do debate sobre estratégias educacionais, tendo na “proletarização” do professor o elemento de articulação da crítica educacional com o movimento político sindical geral que emergia no período de democratização brasileira.

A universidade, contudo, permanecia desprestigiando o espaço escolar de Ensino Fundamental, identificando-o como lugar menor do saber.

A década de 1990 aprofunda a politização e centralidade do espaço de sala de aula. Vale destacar a correspondência desse movimento com a emergência da valorização dos espaços privados e marcados pelas relações intersubjetivas no debate acadêmico, destaque que, muitas vezes, emergiu nos escritos pós-modernos.

Mas um movimento teórico mais significativo sobre o processo de formação e identidade profissional dos professores foi sendo construído ao longo da década. Nos anos 1990, o movimento de valorização do espaço de sala de aula como espaço formativo e de construção de identidades profissionais ganha contornos teóricos com as colaborações, em especial, de autores europeus.

Para Nóvoa (1992), um dos expoentes dessa nova vertente analítica, a projeção de novos significados do espaço escolar advém da transição de uma concepção técnica de trabalho docente para perspectiva do professor reflexivo; de uma separação entre o lugar da prática e o da teoria para a articulação entre o espaço escolar e o espaço universitário e da descoberta do professor como pessoa para a necessidade de conceber espaços de autoconhecimento e de reflexão ética. O dado comum das experiências reformistas advindas desse novo posicionamento a respeito da experiência formativa dos profissionais da educação foi a tomada de consciência de que é fundamental que a formação de professores aconteça dentro das escolas, como movimento reflexivo das tentativas, experimentações, demandas do processo formativo, adequação de projetos pedagógicos à realidade social, cujo protagonista é o professor.

Se o reconhecimento do professor como sujeito das práticas educativas gera certo consenso teórico, as condições para sua realização não chegaram a se efetivar. Existe a necessidade urgente de se ultrapassar o reconhecimento do professor como investigador para a instalação de condições concretas que reforcem as práticas de pesquisa e de produção escrita dos professores no interior do sistema educacional. Assim, ainda há pouca produção do próprio professor e ainda é mais restrito o reconhecimento científico e editorial de sua produção. O seu trabalho acaba sendo apenas objeto de estudo e uma forma de universitários legitimarem seus livros, seus trabalhos.

A tradução dessas observações nos encontros dedicados ao debate dos projetos educacionais realizados ao longo dos anos 1990 e início do século XXI foi a consagração do espaço escolar do Ensino Fundamental como lócus privilegiado da articulação entre a denominação formação inicial (universidade) e a formação continuada. Outra questão se refere ao fato de que os programas de formação desenvolvidos por várias reformas educacionais em curso denominaram formação em serviço, valorizando o cotidiano e as práticas educativas realizadas em sala de aula como formuladores da pauta dos programas de formação profissional.

Em Nóvoa (1992), os dois primeiros anos da profissão são identificados como cruciais para a consolidação da identidade profissional, o que exige um acompanhamento preciso do trabalho dos novos professores, aproximando-se de uma política de proteção e auxílio permanentes em relação aos professores iniciantes. E o que ocorre, via de regra, é a atribuição de turmas problemáticas aos professores iniciantes que, com raras exceções, não têm nenhum acompanhamento ou apoio de professores mais experientes.

O debate em que se insere o novo estatuto da formação docente sugere, entretanto, um espaço mais complexo da constituição do profissional em questão. Se o espaço da prática concreta do docente passa a ser considerado como espaço formativo por excelência, é necessária a absorção da complexa relação entre comunidade, aluno e professor como eixo do processo formativo. Em várias escolas, um tempo para trabalho coletivo dos professores tem sido instituído na grade curricular, proporcionando trocas, planejamentos e iniciativas comuns e um significativo processo de formação docente, na medida em que a prática cotidiana, com seus desafios, problemas e questões, tem sido alvo de reflexão.

É verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. Por uma ou por outra razão, fala-se sempre deles. Mas muitas vezes está-lhes reservado o "lugar do morto". Percebemos, assim, que ser professor requer uma busca constante da identidade profissional, não aceitando passivamente os papéis que a nós está instituído pelo sistema educativo. (NÓVOA, 1999: 10)

Desse modo, para compreendermos a situação atual da profissão docente devemos analisar e refletir frente à história da educação e ao lugar ocupado pela nossa profissão ao longo do tempo.

Se já não bastasse a exclusão social do professor enquanto elaborador, o discurso oficial, ao recusar incluir a vivência do educador na prática de formação, acaba por gerar um campo de permanente tensão e descrença na rede oficial, assim, tende a questionar os projetos de formação, cujos conteúdos podem até ser inovadores, mas a forma de seu desenvolvimento segrega formadores e formandos.

O profissional que emerge de ações complexas e, por vezes, contraditórias, revela um perfil docente multifacetado. Análises questionam a eficácia e a pertinência da divisão clássica entre espaços de produção e reprodução de conhecimentos, em que se hierarquizam os produtos da vivência de uma mesma categoria profissional, que é a de educadores.

Reafirmando princípios gerais para a formação de professores

Na atualidade das políticas educacionais, existe uma tendência de revisão dos projetos de cursos específicos no que se refere à formação de professores. Assim, foram implementadas inúmeras reformas na tentativa de consolidar uma sólida e eficaz prática, na qual muitos princípios antes considerados básicos são negados, revistos ou adaptados.

Todas estas iniciativas procuram adequar a formação de professores às demandas presentes no mundo atual. Nota-se um esforço de adaptar a escolarização à concepção de um educador preparado para formar, visando à cidadania e à formação para o trabalho, como está explicitado no artigo 2.º, do Título II (Princípios e Fins da Educação Nacional) da LDB 9.394/96: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidades o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

No Brasil, a escassez de professores para a educação básica, apontada por relatório do CNE em julho de 2007, é problema estrutural, produzido historicamente pela redução da responsabilidade do Estado na manutenção da educação pública de qualidade, na formação e na remuneração de seus educadores. Diversos indicadores apontam a necessidade de maior compromisso com a Educação Básica, em especial com a formação de professores, à medida que prevalece: (i) formação de licenciados ainda insuficiente e com baixa qualidade; (ii) distorção idade-série, em função dos índices de evasão e repetência; (iii) qualidade insatisfatória: estudantes que frequentam escola básica pública têm necessitado políticas de apoio para ingressar em IES públicas.

Dentre as medidas recentes tomadas para reverter este quadro, destacam-se:

1) a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, pela Lei 11.494/2007, destinado “à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração” – Art. 2;

2) a elevação do piso salarial nacional para profissionais do magistério pela Lei 11.738/2008;

3) a formação superior de professores em programas de educação a distância, na concepção de formação continuada, aliada à utilização de novas tecnologias: foram criados o Programa Pró-Licenciatura, em 2005, e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto n. 5.800/2006, a quem compete dar prioridade à formação e capacitação inicial e continuada de professores para a educação básica.

4) A criação de um “Sistema Nacional Público de Formação de Profissionais do Magistério”, que vem ocorrendo no âmbito da chamada ‘nova CAPES’, também voltada à educação básica e à formação de docentes. O objetivo é induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério. (MEC, 2008: 21)

O próprio governo federal, na gestão do presidente Lula, ultimamente tem demonstrado preocupação em buscar providências para a melhoria da formação dos professores, bem como estimular a procura pelos cursos de licenciatura plena. Por exemplo, através do Decreto nº 6.755 (ver ANEXO), de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

Contudo, mesmo que as reformas sejam necessárias para a melhor adaptação da instituição aos seus desafios, alguns princípios norteadores são imprescindíveis e universais. Ou seja, mesmo que muitas coisas sejam alteradas, alguns fundamentos são necessários para a manutenção do verdadeiro sentido educacional ao longo da história. É preciso reafirmar os mesmos para que o processo educacional não perca sua autenticidade e atenda de maneira sólida os objetivos de formação integral dos educandos, independentemente de tempo e espaço.

Para a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação),

A formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (2000: 22 – 3)

Ao sustentar a formação continuada como uma dimensão do trabalho de profissionalização docente e conseqüentemente do trabalho pedagógico, a

ANFOPE desenvolve a compreensão da formação do professor como resultado de uma ampla articulação entre os diversos espaços que vão desde a formação inicial e continuada até espaços político-social-culturais extra-escolares.

Nesta direção, é preciso defender um processo de formação de professores em que as escolas sejam concebidas como uma instituição essencial para o desenvolvimento de uma democracia crítica e também para a defesa dos professores como intelectuais que combinam a reflexão e a prática, a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos. Assim,

[...] encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos. Acredito que é importante não apenas encarar os professores como intelectuais, mas também contextualizar em termos políticos e normativos as funções sociais concretas desempenhadas pelos mesmos. Desta forma podemos ser mais específicos acerca das diferentes relações que os professores têm tanto com seu trabalho como com a sociedade dominante. (GIROUX, 1997: 162)

A competência docente é, portanto, uma elaboração histórica continuada. Um constante processo de desenvolvimento, no qual o educador, no cotidiano do seu trabalho, no exercício consciente de sua prática social pedagógica, vai revendo, criticamente, analisando e reorientando sua competência (“saber fazer bem”), de acordo com as exigências do momento histórico, do trabalho pedagógico e dos seus compromissos sociais, enquanto cidadão –profissional – educador. Isto significa colocar um fim a uma concepção de competência docente inata (“dom”), estática, fechada e acabada, estimulando, nos educadores, uma atitude de busca contínua de aperfeiçoamento do seu processo de desenvolvimento pessoal (cidadania) e profissional (trabalho).

Considerações Finais

Pensar em formação de professores nos remete a pensar a escola como espaço privilegiado de formação. Se nas instituições formais de ensino, o professor realiza sua formação inicial, seja ela em nível médio ou superior, na escola, local de seu trabalho, ele encontra um espaço que promove sua formação continuada. Por isso,

A escola, como organização social, precisa ser vista como um local de aprendizagem para alunos e professores, um espaço onde todos aprendem e todos ensinam, um lugar de

aplicação de saberes científicos, e também de produção de saberes oriundos da prática pedagógica. (ALVES e SASS, 2004: 17)

As experiências de formação continuada, mesmo as que acontecem fora do sistema de ensino, podem modificar ou consolidar crenças e práticas dos professores. Entretanto, para que tais ações ocorram, essa atividade requer apoio e parceria contínua, seja por parte da escola, seja por parte do sistema de ensino.

Para tanto, a formação continuada precisa ser tomada como um processo constante e não pontual, estando sempre interligada com as atividades e as práticas profissionais que estão sendo desenvolvidas dentro da escola. Essa formação deve ser voltada para o coletivo ou pelo menos deveria ser encarada sob essa perspectiva.

Considerar a formação continuada como modalidade centrada na escola e nos professores implica também considerar quais são as necessidades dos professores. Essas necessidades não são abstratas e não são só individuais; são também do grupo a que pertence o professor. O que nos conduz a um conceito de formação orientado para as necessidades concretas sentidas pelos professores, coletivamente e individualmente, nas suas práticas escolares, quando procuram soluções possíveis para os problemas identificados. (ALVES e SASS, 2004: 17)

O professor e a escola têm uma participação muito importante neste processo educacional, mas também não pode acusar o professor por todos os problemas que o processo educacional traz; também eximi-lo de responsabilidades e ver a parte que lhe cabe.

Muitos professores a crítica recebida da administração da escola leva para o lado pessoal, deixando de refletir sua prática educativa e analisar o problema numa totalidade.

O professor não pode eximir de sua responsabilidade por ter um salário baixo, por não ser valorizado na sua profissão, deve investir em sua formação e revisão de sua prática para ter melhores resultados, o que o incentivará a continuar a mudanças. Ele deve ter uma postura progressista, redescobrir seu papel social, sua importância no processo de transformação da realidade.

O professor está diante de um grande impasse educacional ou ele busca novas estratégias de ensino para trabalhar com essa nova geração de alunos na era da tecnologia ou ele terá grandes problemas no ensino, tendo clareza que assumir responsabilidades significa qualificar-se, colocar-se na posição de sujeito histórico. Porque se não conseguirmos mudar, se continuar transferir problemas vira ciclo de transferências de responsabilidade. É importante lembrar e sempre manter presente a lição que o sábio mestre Paulo Freire ensina, ou seja, o professor aprende com a arte de ensinar. Alguém disse de forma

semelhante: “precisamos aprender a aprender de modo contínuo e permanente”. Poderíamos dizer algo como: “precisamos aprender continuamente aprendendo a ensinar”.

Referências:

ALVES, Cecília Pescatore e SASS, Odair (org.) **Formação de professores e campos do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM EDUCAÇÃO – ANFOPE. Documento Final X Encontro Nacional Brasília, 2000. Extraído: www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/cap3.html. Acesso: 06.06.2009.

BRASIL-MEC - CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (coord.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima e MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Construindo o sucesso na escola. Uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. In: **Cadernos Cedes 36**. Educação Continuada. Campinas: São Paulo: 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. **Política e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

BRASIL-MEC – Ministério da Educação - BRASIL. **Documento Referência para o Fórum Nacional de Educação Superior**, 2008. Extraído:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13548&Itemid=953. Acesso: 06.06.2009.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. Profissão professor. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

QUELUZ, Ana Gracinda (org.). **Interdisciplinaridade: formação de profissionais de educação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: MANIFESTAÇÕES E SABERES DOCENTES

Daniela Mota Fernandes¹
Maria Veranilda Soares Mota²

Resumo: Esta pesquisa investiga a influência da sexualidade na formação de professoras considerando que a mesma se dá ao longo da vida e percorre todo o seu processo educativo, tanto formal como informal. Algumas proposições teóricas de Wilhelm Reich são tomadas como elemento norteador da compreensão da sexualidade em seus múltiplos contextos: social, político, econômico e cultural.

Abstract: This research investigates the influence of sexuality into teachers' formation, considering that this one is done during life and pursues the whole educative process, so formal, so informal. Some Wilhelm Reich's theoretical propositions are taken as directing element of comprehension of sexuality into its several contexts: social, political, economical and cultural.

Palavras-chave: corpo; sexualidade; formação docente.

Key words: body; sexuality; teachers' formation.

Esta proposta intenciona divulgar e refletir sobre uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia intitulada *"Investigando a sexualidade de professoras: suas histórias, saberes e práticas"* realizada nos anos de 2006 e 2007. A pesquisa investiga a influência da sexualidade na formação de professoras considerando que a mesma se dá ao longo da vida e percorre todo o seu processo educativo, tanto formal como informal. Nesse processo a sexualidade se faz presente constantemente e influencia na personalidade de professoras e professores.

Destacamos assim, um autor marcante e um dos principais referenciais de nossa pesquisa – Wilhelm Reich (1897-1957). Discípulo de Freud, em cuja teoria importante aspecto é o que considera o corpo como locus de registro da história de vida dos indivíduos. Reich trouxe importantes contribuições para o

1. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Fundação Carmelitana Mário Palmério – FUCAMP.

Contato: danielamotafer@yahoo.com.br

2. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba e Profa. da Universidade Federal de Viçosa.

Contato: mvmota@uber.com.br

contexto do século XX, avançando em relação aos estudos de Freud sobre a sexualidade humana.

Reich partiu dos principais conceitos da psicanálise e a revolucionou situando o conflito humano na fronteira entre o indivíduo e a cultura e não em termos de uma contradição interna do próprio homem, como optou a psicanálise freudiana. Retoma a sexualidade (energia – libido) como ponto central de sua teoria, enquanto o grupo de teóricos que davam sustentação à psicanálise se afastava dessa visão, privilegiando o inconsciente – aspecto não ameaçador da sociedade conservadora da época (LELIS, 2006, p. 49).

No que se refere à formação de professoras é fundamental a professora conhecer a si mesmo, seu corpo, sua sexualidade. O corpo registra a história de vida do indivíduo, nos provou Reich. E para que a professora seja sensível as necessidades de seus alunos, ela precisa estar em contato com o próprio corpo. Os cursos de formação de professoras não tem ainda considerado esse fato. No contexto atual, apesar dos temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a sexualidade não faz parte dos currículos dos Cursos de Pedagogia da maioria das universidades brasileiras. A partir da década de 90, tem ocorrido avanços nas discussões relativas a formação docente, no sentido de valorizar a formação pessoal dos mesmos. Pesquisas constataam que a experiência vivenciada pela professora ao longo de sua vida constrói a base de sua formação, o que envolve tanto aspectos pessoais como profissionais, destacando-se nessa perspectiva os saberes dos professores.

Dentre os saberes docentes se destacam os saberes da experiência. Nóvoa (1999, 2000), Tardif (2002), Sacristán (1999), entre outros teóricos, compartilham dessa discussão, considerando que a formação se dá ao longo da vida. Sendo assim, vários aspectos irão influenciar a prática docente e não apenas os adquiridos nos cursos de formação. Ao pensarmos então, em termos de formação de professoras, devemos pensá-la de uma maneira ampla, em sua dimensão profissional e pessoal. Nesse sentido é essencial que a sexualidade seja trabalhada na formação das professoras, tendo em vista que ela possui forte influencia ao longo de sua formação: na construção de suas concepções, os saberes experienciais, práticos e teóricos. No corpo das professoras esta o registro de suas trajetórias e, entre esses registros, está a dimensão da sexualidade.

Entendemos que as questões que envolvem a formação de professoras, são permeadas e influenciadas pelo contexto histórico do qual estão inseridas. A realidade educacional hoje é bastante diversa da que tínhamos em períodos anteriores, visto que os sujeitos presentes no contexto escolar estão se modificando. Vivemos hoje um intenso processo de mudanças refletidas nas “transformações no mundo do trabalho, na política educacional, na ordenação

social, nas relações interpessoais, redirecionando a configuração institucional da escola” (RODRIGUES, 2007, p. 25).

Ao longo da história humana ocidental, as mudanças sócio-econômicas influenciaram fortemente a organização da escola, conduzindo a uma formação de professores coerente com cada época. No século XVI, sob a égide da modernidade, por exemplo, nasce uma sociedade disciplinar, mantendo vigilância constante sobre os indivíduos, reprimindo-os com o intuito de enquadrá-los nos sistemas de controle. Em meio a essas novas definições se forma a escola moderna, que funciona de maneira instrutiva, planejada e controladora em suas ações, com uma racionalização de seus processos (CAMBI, 1999). Diante do fenômeno da modernidade surge um modo de pensar que exalta o racional desvinculado do corpo, que estabelece parâmetros disciplinadores do saber e institui um tipo de razão e raciocínio como prioritários na construção da realidade. O surgimento da razão “científica” alterou

[...] progressivamente a vida de pessoas e sociedades na esfera do mundo moderno. [...] esse tipo de conhecimento [...] foi ferrenhamente organizado em torno da *quantificação*, em torno da *mensuração* de coisas e fenômenos, na crença de que os números constituíssem a linguagem por excelência para a revelação das verdades universais. Nesse sentido, o saber sensível, proveniente de sensações e sentimentos, veio sendo progressivamente relegado e até negado enquanto uma forma mesma de conhecimento (DUARTE JR., 2002, p. 14-15).

Esta separação entre o conhecimento sensível e o racional se evidencia no processo de ensino atual. O cotidiano das salas de aula ainda gira em torno de fazer com que os alunos fiquem em silêncio, não se manifestem e cumpram as atividades propostas pela professora. Com isso os conhecimentos trabalhados com os alunos se tornam mecânicos e não os auxiliam no entendimento da realidade. As professoras se vêem obrigadas a cumprir conteúdos curriculares e não conseguem ver o aluno como um corpo com suas condições emocionais e situado num contexto determinado. Na atual conjuntura, é necessário refletir sobre essa realidade, pois na sociedade de consumo o corpo é cultuado como privilégio da aparência e da eterna juventude, interferindo na formação das crianças, adolescentes e jovens no interior das escolas. Além disso, as professoras também imersas nessa sociedade de consumo, transmitem conhecimentos oficiais fincados na visão mecânica e reducionista de ciência (LELIS, 2006).

Nesse trabalho queremos evidenciar a sexualidade como um campo de conhecimento que amplia visões de mundo, concepções e modos de vida, pois a partir da forma como entendemos os diversos fatos da vida, nossa maneira de viver, de trabalhar e de nos relacionar, é por ela influenciada. Para tanto exige-se refletir sobre as imposições preconcebidas historicamente.

A sexualidade, ao longo da história, tem sido pensada e compreendida de diferentes maneiras, a partir de padrões culturais, marcadores de cada época e

sociedade, bem como se tornado objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento. Muito se tem produzido sobre o tema, mas, nas últimas décadas, apesar de vasta, essa produção se dá predominantemente num enfoque de liberação e sofisticação:

[...] é fácil encontrar manuais que oferecem o “segredo” da “plena satisfação” sexual em poucas lições, descrevendo variadas posições com os floreios e meneios de técnicas tanto orientais como ocidentais. Mas volta e meia o desempenho sexual deixa de corresponder às expectativas (SANTOS, 2003, p. 10).

A comunidade estudiosa da sexualidade, procurando superar essa concepção, tem trabalhado outra dimensão da temática, o que vem resultando numa série de eventos de entidades regionais, nacionais e internacionais que visam a interação e divulgação de novos conhecimentos sobre a sexualidade, por meio de publicações, cursos de atualização, especializações, oficinas, grupos de estudo para profissionais da área clínica e educacional.

Considerando esses pressupostos, ressaltamos a sexualidade como um importante aspecto a ser trabalhado na formação de professoras, pois “o que há de mais concreto para o ser humano que o corpo? E nele, o que há de mais intenso, em termos de energia, do que a sexualidade?” (NAVARRO, 1995, p. 12).

O nosso interesse pelo tema se deve ao fato de ser a sexualidade uma importante dimensão da vida humana aparentemente ‘ignorada’ pela escola e por outras instituições, não sendo abordada, ou mesmo discutida nesses espaços de modo significativo. Contraditoriamente, evidencia-se, por parte da escola, da igreja e da família, uma preocupação constante em torno da sexualidade, mas visando o seu controle. Devido à tradição humanista ocidental, aprendemos no âmbito educacional a pensar o corpo como um elemento pouco valioso, e que ocupa o lugar da natureza, como algo pronto e estático, e não como esfera da política. Tal argumento é parte de um discurso ilusório, pois

Um olhar mais cuidadoso nos mostra que todos os processos educativos sempre estiveram – e estão – preocupados em vigiar, controlar, moderar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, jovens, homens e mulheres. Os corpos foram – e são – objeto da mais meticulosa atenção, não apenas das escolas, mas de várias instâncias sociais. Eles são alvo central de muitas pedagogias culturais que, além das instituições escolares e por vezes de forma mais sedutora e eficiente do que essas, veiculam saberes, transmitem valores e, efetivamente, acabam por “produzir” os sujeitos sociais (LOURO, 2003, p. 1).

Tem razão Furlani (2007, p. 29), quando afirma que “[...] a educação formal [escola] e informal (família, igreja, mídia,...) ao longo da história, tem negado a importância do corpo para satisfação e realização pessoal, o que constitui numa

maneira de reprimir a sexualidade”. E a forma repressiva como a sexualidade ainda tem sido tratada não se dá apenas pela ocultação do corpo. Ela também ocorre através da exploração erótica, comercialização e objectualização do corpo, reduzindo-o e transformando-o em objeto de consumo.

A partir de nossas investigações fica evidente que, no decorrer da história da humanidade, aos poucos, foram criadas funções, denominações e papéis sexuais nas relações entre os indivíduos. Com a evolução do processo de civilização, tais aspectos se tornaram mais rígidos, tendo em vista não ser mais prioridade a satisfação das necessidades humanas instintivas, mas sim o controle dos instintos.

O principal instrumento do processo de civilização é a repressão sexual, baseada em normatizações, particulares de cada cultura, que ao longo da história foram sendo impostas sobre a sexualidade. Nessa evolução histórica, vê-se que o controle sobre a sexualidade se iniciou por interesses econômicos, de concentração de renda na família do pai. A filiação deixa de ser considerada pela linha materna, ressaltando a partir desse momento o poder do homem, e se estrutura a sociedade patriarcal. A vida social nesse tipo de sociedade deixa de ser regida pelos interesses coletivos evidenciados no matriarcalismo, passando a ter uma lógica de exploração e subjugação da mulher pelo homem. As marcas desse tipo de sociedade se mostram ainda hoje em nossas relações, pela exploração de pessoas, de suas mentes, de sua sexualidade.

Em termos metodológicos esta pesquisa é de caráter qualitativo. Quanto aos instrumentos utilizados na pesquisa, fizemos uma opção primeira pelo questionário, sendo que, seus dados foram analisados com enfoque qualitativo. Eles foram aplicados com o intuito de conhecer de um modo geral as concepções das professoras frente à sexualidade. No entanto, sentimos a necessidade de buscar o recurso da entrevista para conhecer de modo mais aprofundado aspectos das histórias de vida das professoras que influenciaram a construção de sua sexualidade e assim analisar a influência que esta possui em sua formação.

Tais discussões se fazem importantes, à medida que consideram a prática de professoras como resultado de experiências pessoais e sociais diversas, não se restringindo aos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação. Encontramos no discurso educacional coerências com enunciados de Reich ainda na primeira metade do século XX, para quem a saúde do educador é essencial para um contato sintonizado com a criança. “Isto pode soar como um trabalho fácil. Não é. Não será fácil manter nossas crianças capazes de livrarem-se das situações biopáticas. A dificuldade não está com as crianças, mas com os adultos – pais, professores, pessoas no ambiente”. (REICH, 1984, p. 63)

O enfoque dado por Reich à sexualidade e aos problemas que sua repressão trouxe a vida humana foram confirmados nas histórias das duas professoras, colaboradoras dessa pesquisa. As duas professoras nasceram e viveram na mesma época, mas as características de suas histórias em diversos momentos se contrapõem, o que pôde ser observado nas análises realizadas em nossa pesquisa.

A história da professora Sheila revela uma pessoa submissa, sujeitando-se a diversas proibições desde a infância, o que fez com que fosse perdendo sua espontaneidade e vivacidade. Diferentemente, essas características foram preservadas no modo de ser da professora Graça, que teve uma educação que permitiu manifestações vivas de sua sexualidade, sendo a figura do pai importante nesse processo. Também na vida da professora Sheila a figura do pai se destaca, mas de forma repressora e autoritária. Partindo da caracterização das professoras, ressaltamos que a formação de cada indivíduo se diferencia pelas relações que estabelece, pelo meio no qual está inserido. Ao se relacionar com o aluno, o professor já está lhe ensinando, tendo em vista que o corpo e um lugar privilegiado das marcas da cultura.

Para que o/a professor/a perceba o aluno como ele é e suas reais necessidades, assim como qual a maneira mais prazerosa e saudável para o seu aprendizado, ele precisa estar em contato consigo mesmo. Contudo, a formação de professores no Brasil ainda vem sendo estruturada de tal modo que os conhecimentos práticos e os conhecimentos fundamentais da educação se encontram dissociados. Isso inviabiliza a formação de um profissional com uma compreensão real do aluno, que lhe permita perceber manifestações de um corpo saudável ou não. “Uma personalidade sadia e vibrante. Um corpo sadio e pulsante e vibrante” (LOWEN, 1984, p. 42).

Ao longo deste trabalho, ressaltamos, à luz da teoria reichiana a relevância e a complexidade do tema sexualidade, procurando evidenciar a dinâmica sexual e seus reflexos de modo dialético na vida social e individual, nas relações micro e macro sociais, refletindo tal amplitude em múltiplos contextos.

A partir desses pressupostos foi possível perceber que grande parte dos males que assolam a vida social se deve a supressão da sexualidade natural. E nesse sentido que Wilhelm Reich relaciona a repressão da sexualidade à origem de neuroses. Este autor considera que, para solucionar os problemas das neuroses, necessário se faz restabelecer a vida amorosa natural das crianças, adolescentes e adultos. Tal mudança, em nosso modo de vivenciar e conceber a sexualidade, engloba uma transformação na dinâmica social, tendo em vista que, para que os indivíduos possam viver de maneira auto-reguladora, satisfazendo assim suas necessidades primárias, é preciso que o ambiente seja também auto-regulador. Isso nos leva a ressaltar a centralidade da sexualidade nas questões que estruturam a vida social.

Pensando nesse movimento dialético, de que a sexualidade é uma construção histórica, social, cultural, econômica e política, não se concebe mais que professoras e professores fiquem alheios aos conhecimentos que ela envolve. Nesse processo será preciso alcançar a essência que a sexualidade humana possui, corrompida pela história humana de milhares de anos marcada pela cultura patriarcal autoritária. Isto tem sido reforçado mais recentemente pelo modo de produção capitalista através de diferentes instrumentos como a pornografia, disseminada pela mídia.

Trabalhar a corporalidade inclui pensar a relação do indivíduo com o seu corpo o que envolve também sua sexualidade. E, ao tratar da sexualidade relacionada ao campo educacional, é imprescindível que esta seja pensada na formação de professoras e professores, visto que ela está presente em grande parte dos pressupostos exigidos por esta formação.

A questão do corpo está relacionada ainda à saúde dos docentes, essencial para que o processo educativo ocorra de maneira prazerosa e saudável, possibilitando a professora prevenir processos de encorajamento crônicos nos alunos. E a sexualidade da professora, em termos de energia, de equilíbrio desta no corpo, esta inteiramente ligada a sua saúde.

Ao pensar na necessidade de mudanças no modo de conceber a sexualidade ressalta-se a importância de se problematizar o tema no meio acadêmico, suscitando sua relevância para a formação de professoras. Foi de grande importância a participação dos sujeitos da pesquisa, e as contribuições dadas por eles, não só no momento dos questionários como também no das entrevistas, que possibilitaram perceber o quanto a sexualidade ainda esta envolta por tabus, mitos e preconceitos.

Referências

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Itinerário de uma crise: a modernidade**. 2ª edicao. Reimpressão. Curitiba: UFPR, 2002.

FURLANI, Jimena. **Mitos e Tabus da Sexualidade Humana**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LELIS, Maria Terezinha Carrara. **O corpo nos processos de aprendizagem: contribuições de Wilhelm Reich e Alicia Fernandez**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane & GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2ª edicao. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

LOWEN, Alexander. **Prazer: uma abordagem criativa de viver**. Trad. Ibanez de Carvalho Filho, São Paulo: Summus, 1984.

NAVARRO, Federico. **A Somatopsicodinâmica: sistemática reichiana da patologia e da clínica médica**. [Trad. Ailton Bedani, Beatriz Sidou; revisão técnica Glória Mariani], São Paulo: Summus, 1995.

NÓVOA, Antonio (org). **Profissão de Professor**. 2ª edição. Lisboa: Porto Editora, 1999.

_____. **Vida de Professores**. 2ª edição. Lisboa: Porto Editora, 2000.

REICH, Wilhelm. **Children of the future**. Transl. Beverly Placzek, Derek and Inge Jordan. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1984.

RODRIGUES, Angela Luiz. **A História registrada no corpo das professoras: saberes docentes numa perspectiva reichiana**. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. IN: NOVOÁ, Antônio (org). **Profissão de Professor**. 2ª edição. Lisboa: Porto Editora, 1999.

SANTOS, Liany Silva dos. **Sexo na propaganda da TV: Imagens dos padrões sexuais da cultura brasileira**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da PUC-Rio, 2003.

TARDIF, Maurício. **Saberes Docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

O PAPEL DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO E DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Hudson Rodrigues Lima¹

Resumo: Muitas Universidades Públicas possuem unidades de Colégios de Aplicação servindo como lócus de formação inicial e continuada de professores, bem como campo de inovação metodológica. Este artigo discute, analisa e avalia os desafios postos para estas Unidades de Educação Básica, bem como para a relação deste nível de ensino como a produção acadêmica das Universidades Públicas Brasileiras. Espera-se que o conteúdo sirva de referência para o planejamento de políticas públicas para a Educação Básica.

Palavras-chave: Educação básica. Colégios de aplicação. Planejamento em educação pública.

Abstract: Many Public Universities hold units of Teachers College as locus of initial and continuing teacher education, as well as campus of methodological innovations. This paper discusses, analyzes and evaluates the challenges posed to these units of basic education, as well as the relation between this level of teaching and the academic production of Brazilian Public Universities. It is expected that the content serves as reference to planning of public policies for Basic Education.

Key-words: Basic education. Teachers college. Planning in the public education.

O presente texto pretende apresentar algumas informações e reflexões sobre o papel dos Colégios de Aplicação (CAp) como Unidades da Educação Básica no interior das Universidades Públicas. Este trabalho é resultado da experiência que tive como gestor de uma das dezesseis Unidades de Colégios de Aplicação ou Escolas de Aplicação, das 55 Universidades Federais brasileiras e também enquanto ocupava a Secretaria e a Presidência do CONDICA – Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas de Educação Básica vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Inicialmente serão citados textos da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), e em seguida serão feitas referências sobre o papel dos Colégios de Aplicação das Instituições Federais de Ensino Superior,

¹ Professor de Geografia da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, qualificado em mestrado na área de Geografia Humana pela USP, psicopedagogo pelo Instituto Sedes-Sapientiae/CEAPP-Uberlândia e diretor de Colégio de Aplicação 2003-2007.

Contato: hrlima@eseba.ufu.br

que são unidades que oferecem a Educação Básica no interior das Universidades Federais. Espera-se que o leitor possa entrar em contato com estas reflexões como forma de contribuir para a valorização e consolidação de novas práticas educativas no interior das Universidades Públicas em relação à Educação Básica.

Iniciamos com o Artigo 1º da LDB:

A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDBN, 9394,1996)

É perceptível o caráter universal da introdução da Lei que disciplina a Educação Escolar em nosso país e que nos remete a uma reflexão sobre a responsabilidade e a missão depositadas sobre as instituições que lidam com o mundo Escolar. Este caráter recai principalmente, e em particular, sobre as Universidades, locais de referência para que os profissionais que atuam com o Ensino, com a Pesquisa e com a Extensão possam se ancorar para subsidiarem seus planos de trabalho, e imprimirem um ciclo vital de comprometimento e qualidade nos diversos níveis de Ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-graduação). Esse conjunto de ações necessariamente perpassa pelas Instituições de Ensino Superior, formadoras iniciais e continuadas de professores.

No Artigo 2º da mesma Lei, lemos:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDBN, 9394,1996)

Esse artigo abre o título da Lei referindo-se aos Princípios e Fins da Educação Nacional. Relacionando esta intenção com a prática universitária, é importante que as Instituições de Ensino Superior e, nela, os seus profissionais, tenham clareza destes princípios e fins para que possam nortear o seu trabalho de formação inicial e continuada, principalmente tendo clareza dos seguintes conceitos presentes na referida Lei: LIBERDADE, SOLIDARIEDADE HUMANA, CIDADANIA e TRABALHO. Tais conceitos precisam/devem ser considerados no dia-a-dia do Currículo da Universidade, com vistas a contribuir para que os profissionais formados por ela, em particular os professores, possam multiplicar as ações que venham a se consolidar na sala de aula e, em consequência, na sociedade como um todo. Infelizmente, o que assistimos, hoje, nos sistemas de ensino e, também, nas Universidades, são práticas diversas que são necessárias, mas que, por vezes, distanciam-se da clareza dos referidos conceitos, imprescindíveis para que possamos consolidar uma sociedade realmente justa e democrática.

Ainda com o objetivo de pontuar na referida lei princípios fundamentais para o contexto da Educação Escolar, encontramos no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições de acesso e permanência na escola;
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII – valorização do profissional da educação escolar;
VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX – garantia de padrão de qualidade;
X – valorização da experiência extra-escolar;
XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (LDBN, 9394,1996)

Seria possível discutir com profundidade cada um dos incisos do artigo citado. Entretanto, este não é o objetivo deste texto, mas é importante destacar a necessidade de os educadores escolares exercitarem a democracia e a cidadania, posicionando-se em sua prática escolar em relação ao conteúdo destes princípios. Especificamente, na intenção deste texto, fica a questão: a Universidade tem se ocupado, na prática, dos fins e princípios preconizados na Lei maior da Educação? Independentemente do conteúdo desta Lei, que teve sua aprovação envolvida em muita polêmica, entre o *lobby* de políticos que na época estava envolvido diretamente com ela e uma parcela considerável da sociedade civil organizada, que tinha a expectativa de um outro texto, o fato é que democraticamente esta foi a redação possível de ser aprovada. É lógico que existe discordância no meio acadêmico e entre intelectuais sobre o conteúdo da LDBEN. Entretanto, nos bancos escolares existem pessoas e é exatamente no campo da prática educacional que será possível construir bases para a alteração da Lei, mas até que isso ocorra é importante considerar os princípios e fins citados, seja acatando-os ou criticando-os, com vistas a aprimorar a Educação em nosso país.

As universidades, principalmente as públicas, necessitam considerar o conteúdo acima exposto em suas práticas de ensino, de pesquisa, de extensão e nas ações de promoção cultural, como forma de ir ao encontro das necessidades sociais, sobretudo daquelas que podem promover a inclusão social do grande contingente populacional excluído do saber culto e de qualidade.

Ainda recorrendo à LDBEN, encontramos no artigo 22, que trata das disposições gerais da Educação Básica: *“A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o*

exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Na sequência desse artigo, uma série de outros tratam da organização do tempo escolar, que assume um caráter muito flexível e permite que os sistemas de ensino possam adequar-se às diferentes realidades e contextos sociais na mesma proporção do formato da organização social do povo brasileiro: diversidades e diferenças. Sobre o currículo escolar, em seu aspecto de organização dos conteúdos a serem oferecidos, existe também uma flexibilidade que possibilita diferentes experiências didático-pedagógicas que ressaltam a importância da “*difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática*” e as adequações curriculares necessárias à realidade da zona rural e não apenas ao cidadão urbano. Estes aspectos do Capítulo da Lei, destinado à Educação Básica, servem também de referência para que o Ensino Superior considere-os em sua organização Curricular, uma vez que é sua atribuição, conforme previsto no Capítulo da Educação Superior, de que trata o Artigo 43:

A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (LDBN, 9394,1996)

Os textos legais até aqui citados focalizam a Educação Básica e o Ensino Superior e permitem compreender as intrínsecas relações entre os níveis e modalidades de ensino oferecidos no Brasil, particularmente no que relaciona a

Educação Básica com o Ensino Superior. Se os textos assim forem encarados, podem orientar novas práticas educativas, construídas de forma orgânica e não em bases fragmentadas ainda muito presentes na organização do ensino em nosso país. Neste sentido, a Universidade Pública deve se ocupar destes desafios postos, no espírito da Lei, como forma de aprimorar não só o instrumento legal, que serviu de base inicial para este texto, mas, principalmente para imprimir maior qualidade de ensino, na formação dos profissionais que devem atuar nos vários níveis e modalidades de educação escolar.

Neste sentido convém destacar, também, o que prevê a LDBEN para os três níveis da Educação Básica: Artigo 29.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDBN, 9394,1996)

Para o Ensino Fundamental, o Artigo 32, registra:

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDBN, 9394,1996)

Por fim, o Capítulo da Educação Básica, prevê para o Ensino Médio em seu Artigo 35:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDBN, 9394,1996)

Convém salientar ainda que nesse capítulo da Lei contém uma Seção voltada para a Educação de Jovens e Adultos, resguardando o direito aos cidadãos, que não tiveram acesso ou continuidade de estudos, em idade própria, de ascenderem aos níveis do Ensino Fundamental e Médio.

Diante desta breve citação de textos legais que orientam a Educação Escolar, podemos verificar que a expectativa que os mesmos geram é compreensível sob o ponto de vista da história recente de nosso país. A Constituição Federal de 1988 foi chamada de Constituição Cidadã. Em certa medida isso ocorreu porque tínhamos, anterior a 1988, uma Lei Magna que caçava os direitos sociais numa perspectiva de concepção democrática. Neste sentido, o que viria a seguir seria a esperança de que a sociedade brasileira pudesse consolidar a democracia e resgatar ou construir, em novas bases, a cidadania. Por isso, o reflexo da Constituição de 1988 sobre a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, denominada de LDB, foi o de orientar a organização dos sistemas de ensino, na expectativa de concretizar os princípios já citados.

É perceptível que desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, a sociedade brasileira delega às instituições escolares, incluídas as universitárias, a responsabilidade de promover uma Educação adequada, adaptada e sensível às diversas e complexas realidades das regiões, das localidades e do povo brasileiro. Isso representa um imenso desafio, pois não podemos desconsiderar a história da educação em nosso país, construída sobre bases frágeis de restrição de acesso e permanência dos alunos nos diversos níveis de ensino. Em função disso, temos a possibilidade ímpar de nos apropriarmos desta ambiência criada pela sociedade brasileira e refletida sobre as Leis de consolidação democrática da participação cidadã de nosso povo. É um equívoco cultivarmos o discurso de que as proposições e soluções para a Educação Brasileira virão da Federação, em direção aos Estados e Municípios. A responsabilidade legal é de todas as esferas, mas elas deveriam ser disparadas e/ou respaldadas a partir daqueles que estão na base do processo educacional: alunos, professores, famílias, profissionais diversos da educação e da população como um todo.

Em todos os níveis da Educação percebemos a importância que a LDBEN apresenta na organização curricular voltada para a formação da cidadania e para o mundo do trabalho. Estes dois conceitos – cidadania e trabalho – ainda merecem discussão profunda entre os educadores e a sociedade como um todo. A concepção destes conceitos, de forma clara e compreensível, torna-se fundamental para se organizar a prática educativa das escolas e dos sistemas de ensino.

Acreditamos que o conceito de cidadania não deve ficar restrito à ideia de origem estatal de “direitos e deveres” do cidadão, dimensões importantes do conceito, mas que não se restringem apenas a isso. O conceito de cidadania deve ser ampliado para uma concepção humanizada do homem e da mulher, que são, antes de tudo, seres sensíveis, emocionais. Isso implica um aprofundamento do olhar contemporâneo sobre os conceitos de ética, de moral, de cultura, de ecologia, dentre outros que resgatam a compreensão do que é, de fato, o ser humano, em suas aspirações, grandezas, fraquezas e superações.

Em relação ao conceito de trabalho, é preciso superar a ideia social de que este seja apenas o direito a uma profissão e a um emprego. O trabalho deve ser ampliado para a concepção humana do conceito, qual seja: criatividade, originalidade, entusiasmo, transformação, expressão, enfim, manifestação de vida ativa e de criação material. Nesta perspectiva é possível perceber o quanto os desafios para a Educação Básica e para a Universidade são imperativos para os dias de hoje, pois ainda estamos a passos miúdos em relação a uma revisão de nossos conceitos e práticas educativas. A velocidade de revisão e/ou transformação da Educação Básica e da Universidade caminha conforme o grau de engajamento político, ideológico e emocional de cada sujeito envolvido no processo educativo: professores, alunos, dirigentes e famílias.

Realizados estes apontamentos, convém ilustrar este texto referindo-se aos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais e que trabalham diretamente com instituições de ensino da Educação Básica. Atualmente existem 16 Unidades de Educação Básica no interior de 15 Instituições Federais de Ensino Superior, a saber: Região Norte: Núcleo Pedagógico Integrado da Universidade Federal do Pará, Escola de Aplicação da Universidade Federal de Roraima e Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. Região Nordeste: Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão, Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Pernambuco e Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Sergipe. Região Centro-Oeste: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. Região Sudeste: Escola Fundamental do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, Colégio João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, Colégio Universitário da Universidade Federal de Viçosa, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Região Sul: Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina e Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Além destas Unidades de Instituições Públicas Federais, existem também Escolas no interior de Universidades Estaduais, a exemplo do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Existem iniciativas de criação e/ou consolidação de Escolas de Aplicação em

outras Universidades Públicas; entretanto, ainda não se configuram como tais, pois tratam-se de iniciativas de parcerias entre os governos de Estado ou de Municípios com as Universidades, sem constatar um corpo docente específico do quadro da Universidade e com as mesmas condições de trabalho que as dos profissionais que atuam no Ensino Superior, o que compromete a ideia de Escolas inseridas no contexto e nas atribuições da Universidade.

A realidade institucional das dezesseis Unidades de Colégios de Aplicação das Universidades Federais é diversa e complexa. Esta rede de Colégios Federais tem um universo de aproximadamente 14.000 alunos e em torno de 1.200 docentes. Considerando as modalidades de ensino oferecidas, seis Colégios de Aplicação oferecem a Educação Infantil, treze oferecem o Ensino Fundamental, doze oferecem o Ensino Médio e seis oferecem a Educação de Jovens e Adultos.

A fundação deste tipo de Unidade de Ensino no interior das Universidades remonta ao final da década de 1940, quando o Governo Federal incentivou os chamados cursos de Didática, normalmente oferecidos pelas Faculdades de Filosofia, a fim de oferecerem as aulas de práticas de didáticas em estrutura de Colégio. No início, a concepção destas Unidades de Ensino Universitário era a de utilizar os alunos dos cursos de licenciaturas como professores, sob a orientação dos professores da Universidade. Esse modelo compreensivelmente entrou em crise uma vez que a rotatividade de acadêmicos em formação superior prejudicava a relação ensino-aprendizagem e a relação aluno-professor. As salas de aula poderiam e deveriam servir de laboratórios para se pensar, discutir e vivenciar a realidade da Educação Básica, mas os alunos não poderiam se submeter a professores “quase leigos”, ainda que eles estivessem em formação e sob a supervisão de um professor do Curso Superior. Era necessário, de fato, haver professores habilitados.

Atualmente a tendência dos Colégios de Aplicação é a do gozo de relativa autonomia didático-pedagógica e integração com os cursos de licenciatura das Universidades as quais fazem parte. Nesse sentido, enquanto Escolas Públicas da rede federal de Ensino Superior, o objetivo destas unidades não pode ser o de atendimento puro e simples da demanda de acesso à educação pública de nossas crianças e jovens, mas antes de mais nada, atenderem aos fins e princípios do Ensino Superior, calcados nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A estrutura educacional dos Colégios de Aplicação e sua relação institucional com as localidades onde estão inseridos faz toda diferença para as Universidades que os possui. O fato destas Escolas participarem da estrutura universitária, imprime um caráter diferenciado se comparadas às Instituições de Ensino das redes estadual e municipal. Ou seja, o papel dos Colégios de Aplicação naturalmente é o de promover a experimentação de novas metodologias em relação às demandas e dificuldades existentes na Educação Básica, bem como, e principalmente, participar da formação inicial e continuada de professores das localidades e regiões onde estão inseridos. Sendo assim, não há como

conceber Colégios de Aplicação sem estas perspectivas de fins e princípios citados, o que exige uma organização de espaço e de tempo escolar para docentes e discentes, diferenciados em relação à realidade da escola pública brasileira. Com isso, o objetivo dos Colégios de Aplicação não pode ser o de criar “ilhas de excelência” ou de privilégios, mas de possibilitar uma interlocução mais efetiva destas Unidades universitárias com a educação pública como um todo, com o objetivo precípuo de realizar a formação inicial e continuada daqueles que atuarão nas redes de ensino. Este se torna um papel social e universitário de fundamental importância, pois se pensarmos em idealizações, ou melhor, em utopias, toda e qualquer escola de educação básica deveria ter como princípio a inovação de metodologias e a formação contínua dos educadores em trabalho. Ou seja, as dimensões de produção acadêmica e de inserção social, justificam a existência de Escolas de Educação Básica no interior das Universidades e estas deveriam servir de referência para a organização do espaço e tempo escolares das outras redes de ensino.

Se, por um lado, os fins e princípios estão postos às Escolas Básicas vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior, por outro lado a Universidade, e nela a Educação Básica, não fica isenta dos dilemas sociais e educacionais postos para o povo brasileiro e por que não dizer, para a população mundial. Vejamos alguns desses desafios, sob o ponto de vista do professor e de gestores da Educação Básica nos dias de hoje:

1. É preciso investir em pesquisas que de fato demonstrem como vêm sendo desenvolvidas as práticas didático-pedagógicas dos docentes dos CAp, principalmente considerando-se dados estatísticos relativos à inserção local, regional e até mesmo nacional dos mesmos, na questão da produção do conhecimento e nas reflexões e/ou proposições em relação às demandas impostas pela Educação Básica.

2. Os Colégios de Aplicação têm diferentes histórias de inserção institucional no interior das Universidades a que pertencem. Torna-se um desafio o estabelecimento e/ou consolidação de parcerias, sob diferentes formas, com os cursos de licenciatura e também com outras graduações que não possuem nenhuma tradição de atuação no espaço escolar, mas que se faz necessária. Por exemplo, cursos de Arquitetura, Administração, Medicina, Odontologia, dentre outros que consideram a Escola como *locus* de abertura de novas atuações profissionais. Neste sentido, os CAp devem ser espaços preferenciais nas atividades de prática de ensino ou prática profissional (estágio) dos alunos de graduação.

3. A importância de se pesquisar e propor novas metodologias de ensino nas diversas áreas do conhecimento, tendo como base as dificuldades existentes no interior dos CAp e também nas redes de ensino. Isso pode trazer maior dinamismo institucional aos Colégios de Aplicação, além de fortalecer a sua

função social. Talvez este seja um dos desafios que mais vem se consolidando na rede existente hoje.

4.Necessidade de estabelecer proximidade/avaliação das diretrizes curriculares do Ensino Superior, bem como das diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares da Educação Básica nas diversas modalidades (EJA, EAD etc.). Este desafio esbarra em obstáculos que vão desde as dificuldades de construção de consensos sobre currículos no interior das Universidades até aquelas existentes nas redes de ensino em que o professor e o aluno não tiveram participação direta na discussão, proposição e experimentação de propostas curriculares geralmente elaboradas por encomenda a profissionais que nem sempre possuem experiência direta com a realidade da Educação Básica.

5.Organização da prática pedagógica fundamentada no tripé universitário: ensino-pesquisa-extensão e cultura, princípio aplicado também na prática docente (individual-coletiva), caso contrário, as produções individuais pouco contribuirão para um impacto efetivo sobre a Educação Básica.

6.A importância de se relacionar Educação Básica com Ensino Superior por meio de parcerias e não apenas como espaço de aplicação dos projetos didático-pedagógicos da graduação nos CAP, ou seja, é preciso resguardar e/ou construir autonomia administrativa e didático-pedagógica, a exemplo de qualquer outra Unidade Acadêmica universitária.

7.O princípio universitário de ensino-pesquisa-extensão e cultura também aplicado na prática pedagógica com alunos do CAP, bem como com os discentes da graduação. Geralmente, a função universitária se resume ao ensino, à pesquisa e à extensão. É importante incluir, explicitamente, no tripé universitário, a função cultural. Destacamos esta função porque a cultura se dá no fazer do ensino, da pesquisa e da extensão, entretanto, é perceptível o descuido e/ou omissão dela nas políticas educacionais. Explicitar a dimensão cultura permite encarar os sujeitos do processo educacional como seres individuais, com histórias de vida distintas, constituindo seus papéis de alunos, professores, enfim, educadores escolares do meio social necessitando, como o oxigênio que irriga a vida, interagir culturalmente de forma intencional.

8.Fomentar, com maior empenho, projetos de ensino, de pesquisa, de extensão e de cultura voltados para a formação inicial do professor ou professora, tanto para aqueles que estão cursando a graduação quanto para aqueles que recém ingressam no magistério, uma vez que é crescente a percepção do fosso entre a prática em sala de aula e a formação que o profissional da educação recebe.

9. Trabalho de reflexão e convencimento dos professores dos CAp sobre a importância de “abrir sua sala de aula” para o aluno ou aluna de graduação, bem como para outros profissionais, principalmente em relação ao que se experimenta nas atividades didático-pedagógicas. Isso se aplica também a todos os professores, de todos os níveis e sistemas de ensino, pois é inevitável o movimento social e cultural atual que exige, em particular dos educadores escolares, o desenvolvimento de atitudes de colaboração, cooperação, a fim de que possamos resgatar e/ou (re)construir relações sociais humanizadas dentro de uma avalanche de desumanização que permeia o espaço educacional.

10. Ampliar a formação continuada do professor e da professora dos CAp, para além dos programas de qualificação docente (titulação), principalmente nas questões pertinentes à metodologia de ensino aplicada à realidade dos alunos e do perfil de famílias de hoje. No geral, não apenas no ambiente dos Colégios de Aplicação, percebe-se um conflito, ou como dizem alguns estudiosos, um “mal-estar” instalado no ambiente escolar. Professores ainda insistem em idealizar uma formação familiar e nela, a formação de um modelo de aluno que não existe mais. É fato que o modelo familiar europeu e patriarcal a cada dia se mostra falido ou, no mínimo, bastante alterado. Definitivamente nós não somos mais as famílias e os sujeitos escolares de 30 anos atrás. Estamos marcados pela fragmentação das relações sociais e isso exige de nós esforços para compreendermos quais os modelos que socialmente criamos para tratá-los em nossa prática educativa.

11. Investir em projetos de pesquisa e de cultura que avaliem e contribuam para a formação docente a fim de valorizar o papel social dos professores e das professoras. Muitas pesquisas sobre as histórias de vidas dos professores da Educação Básica são realizadas. Entretanto, como estas pesquisas muitas vezes são realizadas ou orientadas por professores do Ensino Superior, muitas se distanciam da realidade de vida dos professores que atuam na Educação Básica. Inverter ou alterar esta lógica das pesquisas faz toda a diferença, uma vez que é nas Universidades que futuros docentes serão formados. Além disso, pesquisas e ações culturais podem auxiliar na compreensão social do papel dos professores, particularmente os que lidam com as camadas populares, principalmente no sentido de desmistificar a ideia de que nós, educadores escolares, somos “salvadores da nação” e colocarmo-nos na situação real de seres humanos, como os outros, mas que escolhemos cuidar de outras pessoas por meio da Escola.

12. Valorizar e sistematizar os espaços de trocas de experiências docentes, tanto profissionais quanto pessoais, como: reunião de equipes, círculos de diálogos, conselhos, fóruns etc., como forma de construir ou fortalecer práticas multi, inter e transdisciplinares. A cultura que se constrói e se reforça nos dias

atuais quer aparenta a glória das relações mercantis, isso nos divide e destrói a essência humana, retirando-nos da característica mais marcante de nossa espécie: o nosso caráter extremamente coletivo e social. Dessa forma, insistir em relações que privilegiam o isolamento, a fragmentação, é prorrogar as asfixias presentes nos ambientes escolares e universitários. Assim, por mais difícil que seja participar e constituir os espaços coletivos dos sujeitos da Escola e da Universidade, tornam-se ações fundamentais.

13. Investir em projetos e programas de “cuidar do cuidador”, convencendo os educadores da importância de se cuidarem e serem cuidados, como base primeira para uma prática pedagógica mais consistente e tranquila. Grosso modo, a formação de professores consolida a ideia de que precisamos ajudar os outros seres humanos, no sentido de acompanharmos a aquisição/construção de seu conhecimento. No entanto, tal formação se esquece de tratar um aspecto crucial: o ser humano que educa nas escolas também tem necessidade de cuidados e acolhimentos a fim de elaborar melhor seus sucessos e dificuldades em ambiente de cooperação e não nesse ambiente de competição meritocrática que vem invadindo o espaço escolar nas duas últimas décadas.

14. Desenvolver um olhar focalizado sobre as necessidades didático-pedagógicas dos alunos e das alunas das Escolas Básicas e das graduações e não sobre as necessidades, exclusivas, dos docentes. Como a Escola é espaço que reflete a sociedade que somos, é importante que nós, professores, possamos assumir um papel de conciliação e negociação com as demandas que a sociedade espera de e/ou deposita em nós.

Enfim, estes são alguns dos vários desafios postos aos sujeitos que lidam com a Educação Básica no interior das Universidades Públicas brasileiras. No entanto, é possível verificar em documentos oficiais da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), realizada no ano de 2008, e em Seminários promovidos pelo Ministério da Educação para discutir e avaliar o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) a existência de outros desafios que se relacionam diretamente na forma como as Instituições Públicas de Ensino Superior se estruturam e lidam com a Educação Básica, o que gera anseios e expectativas por parte das redes públicas de ensino sobre o papel do Ensino Superior e seu respectivo compromisso com a Educação Básica. Vejamos alguns pontos cruciais, à luz dos eixos temáticos da CONEB e que remetem a algumas responsabilidades e desafios para a Educação Básica discutida e formalizada no interior das Universidades Públicas brasileiras:

1. O eixo 1 tratou do Sistema Nacional articulado de Educação, cujo objetivo precípuo é a garantia dos dispositivos previstos na Constituição Federal de 1988 relacionados à Educação Básica, no sentido de fortalecer um autêntico federalismo, em matéria educacional, a partir da divisão de

- responsabilidades entre os entes federados. É perceptível que, apesar da Constituição, ainda perdura um profundo distanciamento dos entes federados em relação às políticas públicas para a Educação. Quanto a esse quesito, as Universidades Públicas podem e devem contribuir muito para a construção deste Sistema, articulando suas ações com as Redes Estadual e Municipal de Educação. Na estrutura interna das IFES conta-se com uma rede de dezesseis Colégios de Aplicação, além de outras unidades de Educação Infantil, na modalidade de Creche. Estas unidades carecem de uma articulação mais efetiva no interior de suas IFES, no sentido de poder contribuir com as Redes a partir da formação inicial e continuada de professores. É importante ressaltar que em muitas IFES esta articulação ocorre; entretanto, isso acontece de forma pouco orgânica, muito mais voltada para projetos individuais de professores. As Universidades públicas podem constituir órgãos de articulação das licenciaturas e Colégios de Aplicação com as escolas públicas municipais e estaduais, com vistas a cumprir o previsto no PNE e PDE. Sobre isso, é importante destacar que em fóruns de discussão sobre a Educação Escolar, sugere-se ou cobra-se a construção de responsabilidades compartilhadas para a aproximação da Educação Básica com a Educação Superior, tendo em vista os tempos e ritmos diferentes, inclusive de tempos políticos, entre estes níveis de ensino.
2. No eixo 2, tratou-se da democratização da gestão e qualidade social da Educação. Sobre esse tema, ficou configurado que a gestão democrática da Escola e dos Sistemas de Educação é um meio para o pleno desenvolvimento de uma pessoa e de uma nação. Além disso, democratizar o acesso e garantir a permanência do educando é o desafio primeiro para se construir de fato uma escola cidadã. Destacou-se ainda que os Conselhos de Educação (Municipal e Estadual) devem ser vistos como órgãos do Estado e não do Governo e devem falar ao Governo sobre as suas aspirações em nome da Sociedade. Desse modo, fica posto que as Universidades Públicas ainda têm muito a caminhar no sentido de fortalecer e/ou criar núcleos de pesquisas que possam contribuir com a temática de forma articulada com as Redes de Ensino, com vistas a aprofundar a discussão sobre a política de acesso e de permanência na Escola de alunos oriundos dos mais diversos segmentos sociais, particularmente dos populares. A Rede Federal de Educação Básica vem discutindo uma Política de Acesso e Permanência de alunos (inclusão escolar), para evitar processos excludentes como, por exemplo, os exames de seleção. No que diz respeito aos Colégios de Aplicação, o CONDICAp os orienta a não utilizar processos seletivos excludentes. A grande maioria dos CAp usa o sorteio público de vagas como forma de ingresso e possui diferentes práticas para garantir a permanência de seus alunos até o ano terminal de ensino.
 3. A questão do regime de colaboração e os sistemas de ensino, tendo como um dos instrumentos o financiamento da educação, foi tratado no eixo 3, e

teve como objetivo alcançar a redistribuição equitativa dos recursos públicos, buscando corrigir as disparidades educacionais entre os Estados, o DF e os Municípios, bem como no âmbito de cada ente federativo. Nesta perspectiva o regime de colaboração deve integrar: divisão de encargos, planejamento integrado, estabelecimento de normas e de financiamento. Nesta lógica a União deveria ocupar o papel de financiadora e reguladora dos Sistemas para romper com a forma fragmentada de que o Ensino Fundamental é responsabilidade exclusiva do Município; o Ensino Médio, dos Estados e o Ensino Superior, do Governo Federal. Neste aspecto, convém destacar que as Universidades Públicas podem contribuir principalmente por meio da formação continuada de professores. Para isso, essa ação deve estar prevista no projeto político pedagógico das escolas e demandar das Instituições de Ensino Superior, particularmente na grande rede das IFES, a colaboração no sentido de os docentes das escolas públicas participarem de grupos de pesquisa, usarem os laboratórios e realizarem outras atividades que não visem, apenas, a obtenção de um título, mas que permitam a melhoria das condições de aprendizagem de seus alunos. Sobre isso, as próprias Unidades de Colégios de Aplicação ainda necessitam de avanços na formação continuada de seu próprio quadro docente.

4. A inclusão e diversidade na Educação Básica foi tema do eixo 4. Nele, destaca-se que quanto mais a Educação Básica e o Ensino Superior se universalizam, mais as diferenças e diversidades se encontram. Infelizmente pesquisas e estudos indicam que as respostas para a questão do encontro das diferenças e diversidades sociais ainda são incipientes. Diante deste quadro, as discussões sugerem que a temática deve ser tratada pensando-se na concepção de currículos que focalizem menos o núcleo comum e inclua mais a diversidade curricular. A vinculação entre currículo e diversidade ainda é superficial. Considerando esta dificuldade, as Universidades Públicas, e nelas os Colégios de Aplicação, devem contemplar, no momento de definição de seus Projetos Pedagógicos, principalmente nos Projetos das licenciaturas, o tratamento da diversidade e da diferença social na Educação não como um apêndice, mas como prioridade, afim de romper com a ideia de que o assunto seja da alçada do governo e transformando-o em uma política do Estado.
5. O eixo 5 discutiu a formação e a valorização profissional. O ponto nodal desta temática foi a crítica de fundo ético: o valor econômico vem sobrepondo o valor social do profissional da educação. As Universidades Públicas, mesmo com investidas políticas de desvalorização de seu trabalho, muito têm a oferecer sobre suas experiências que se relacionam à exclusividade de tempo para a formação inicial e continuada de seus docentes, a exemplo da dedicação exclusiva do profissional que atua tanto no nível Superior

quanto nas Unidades de Colégios de Aplicação. A crescente onda de universalização de acesso e permanência de alunos vem enfrentando, de forma ascendente, a falta de licenciados em todas as disciplinas da Educação Básica. As Universidades Públicas têm a obrigação de propor soluções para a formação de professores para as áreas carentes, ainda mais quando pesquisas vêm demonstrando que a maior parte dos professores que atua na Educação Básica é egressa de Instituições privadas de Ensino Superior.

Finalizando este texto, é importante destacar que quando ressaltamos os desafios postos à educação escolar, os mesmos implicam na existência de impedimentos reais. Nas últimas duas décadas a Educação Básica e o Ensino Superior se viram sob uma avalanche de produção de conhecimentos que possibilitaram reflexões acerca da Educação Escolar. Muitas teorias e proposições de novas práticas docentes surgiram; entretanto, uma onda de pessimismo e mesmo o sentimento de mal-estar sobre os rumos da Educação nunca estiveram tão presentes nos ambientes escolares.

Numa perspectiva fenomenológica, é possível afirmar que a realidade é fruto de nossos pensamentos, ou seja, a Educação Básica, as Universidades Públicas, são e serão as expressões daquilo que pensamos e agimos em relação às nossas conduções políticas, didáticas, pedagógicas e culturais. Se considerarmos esta premissa, atualmente somos solicitados a alterar os nossos padrões de pensamento, calcados no pessimismo, desânimo, desmotivação, impaciência, agressividade, individualismo, competição, dentre outros aspectos negativos, para transformá-los justamente em seu contrário. É preciso que tenhamos ânimo, motivação, paciência, cooperação, entusiasmo, amorosidade e otimismo para lidar com as agruras do dia-a-dia escolar. Alterar padrões de pensamento implica um trabalho árduo para qualquer ser humano, pois torna-se necessária uma revisão de valores, ou seja, abrir mão de concepções calcificadas, ter flexibilidade na condução da vida, realizar ações que se concretizam somente quando há desejo por parte de quem se prontifica a alterar o seu padrão de pensamento e comportamento.

Nesse sentido é possível afirmar que pouco adianta investir na produção de novos conhecimentos para a Educação, sem que estes estejam permeados de reflexões e proposições que despertem utopias e desejos nos educandos e educadores escolares para um movimento vital de constante busca de justiça, de igualdade, de alegria e felicidade no ato educativo. Se as ações educativas não partirem da empatia sentida no nosso simbólico “coração”, as transformações necessárias para a humanidade não passarão de idealizações. Possivelmente aprofundar nesta premissa seja o passo necessário para sairmos da condição de lamentações em que nos encontramos. A educação empática implica em relações amorosas, pacíficas e significativas para si na relação com os outros.

Assim, muitas práticas existentes no interior das Universidades Públicas, e nelas as unidades de Colégios de Aplicação, merecem multiplicação em número, na medida em que podem contribuir efetivamente para a superação do quadro de baixa qualidade da educação escolar oferecida aos cidadãos brasileiros.

Referências:

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, 9394 dez/1996 Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL, **O Plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programa. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL, **Plano nacional de educação PNE**, Brasília: Senado Federal. 2008.

BRASIL, Repensando as escolas de aplicação, in: **Cadernos educação básica**, Série Institucional, vol 5, Brasília: Ministério da Educação, 2003.

O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO E OS ESTRANGEIRISMOS NA LINGUA PORTUGUESA

Ana Cristina Rabelo de Gouveia¹

Resumo: O presente artigo mostra o processo de globalização e os estrangeirismos na Língua Portuguesa. O uso desses estrangeirismos trouxe novos vocábulos, assim como a influência da globalização, ideologia e o multiculturalismo para novas discussões. O inglês por ser uma língua universal permite o mínimo de comunicação entre povos, podendo fazer com que se perca não só a identidade cultural, mas também a idiomática que é reflexo de vários fatores, sendo um dos mais relevantes, a globalização, podendo influenciar na língua e na cultura.

Palavras Chaves: Empréstimo. Estrangeirismo. Globalização.

Abstract: This article shows the process of globalization and the use of foreign language in the Portuguese Language. Use this foreign language brought new words as well as the influence of globalization, ideology and multiculturalism to further discussions. As a universal language, the English allows a minimum of communication between peoples, and can make you lose not only cultural, but also the language that is a reflection of several factors. One of the most important is the globalization, resulting in influence in the language and culture.

Keywords: Language loan. Foreign language. Globalization.

Pode-se dizer que, como todo organismo vivo, toda língua passa pelo processo de transformação ao longo de sua existência. Essas modificações são decorrentes das pressões realizadas pelos diversos grupos sociais que compõem a comunidade de fala.

Seria mais sensato dizer que, para garantir alguma viabilidade na implantação de neologismo, é importante que ele seja formado de acordo com as regras do sistema linguístico a que pertence, uma vez que este fato contribui decisivamente para o seu processamento semântico e consequente memorização; por outro lado, a adoção de quantidades significativas de neologismos mal construídos pode provocar instabilidade nos sistemas fonológicos, morfológicos e ortográficos da língua e conduzir, em longo prazo, à descaracterização da Língua Portuguesa.

É, fundamental que qualquer língua possa dispor de uma descrição exaustiva das suas regras de formação de palavras, bem como das especificidades semânticas e dos seus operadores morfológicos. A pretensão

¹ Ana Cristina Rabelo de Gouveia, graduada em Letras (Português, Inglês e Literatura) pela Fundação Carmelitana Mario Palmério – Monte Carmelo – Minas Gerais – Brasil.
Contato: anadegouveia@hotmail.co.uk

aqui, é demonstrar como se deu o estrangeirismo na nossa língua em uma ordem cronológica, e também expor ao leitor, que muitas vezes não percebe, ou até mesmo procura ignorar, o fato de que o Português tem enfrentado problemas.

Podemos dizer que o estrangeirismo é uma constante nos processos culturais em todo o mundo a análise do papel da aquisição de empréstimos linguísticos permeia os processos de colonização e as migrações, numa miscigenação cultural que se processa geralmente sem a voluntariedade de mudanças na vida social, por parte dos moradores de dado local. As discussões sobre a identidade do homem moderno permeiam vários estudos e pesquisas, uma vez que a globalização sugere que finalmente todas as possibilidades de comunicação estão abertas a um maior público em vários lugares. É dessa forma que o processo de interação e troca de informações entre os homens se tornou muito intenso e com certeza crescerá ainda mais.

Percebe-se que entre língua e a sociedade, há um mundo de signos linguísticos e inúmeras possibilidades comunicativas que irão formar as mensagens, ou seja, para muitos esses empréstimos linguísticos funcionam como uma total ameaça à legitimidade da Língua Portuguesa. Mas, na verdade, esses empréstimos linguístico resultam das mudanças linguísticas relacionadas à história socio-político-cultural de um povo, além de ser um fenômeno linguístico ligado ao prestígio de que determinada língua ou povo que a fala, goza diante de outros grupos sociais. E é nessa visão que o estrangeirismo está presente no Português e está mais do que nunca representando uma linha de pensamentos de uma nação. A linguagem é a capacidade de comunicação que se concretiza na língua (*langue*) ou código linguístico. A língua vai além, significa a organização do saber humano, de sua cultura, portanto, a língua é um fator social, processo dinâmico e vital, mutável de acordo com as situações e épocas, que é capaz de fazer com que o homem registre sua história, que ela se imponha como ser transformador.

A parte da Linguística que estuda e comprova a relação entre fenômenos linguísticos e sociais e estabelece uma relação de causa e efeito é a Sociolinguística. Ela relaciona todos os elementos identificadores do sujeito ou sujeitos, de determinado tempo no qual a linguagem é produzida, bem como dos fatores de influência do social sobre idioma e sobre indivíduo que faz parte dele. A linguagem domina o social, dita as normas de adequado e inadequado, cabendo, portanto, acabar com os conceitos de errado ou certo. Assim como a língua, para que a linguagem se torne eficiente, é preciso retomar os conceitos de o que é preciso dizer, como se diz e para quem se diz, e ainda como dizer.

Com origem na sociolinguística, temos a etnolinguística, que estuda a língua como expressão de uma cultura e em referência com a situação de comunicação. Entre comunidades de línguas diferentes, a etnolinguística

estabelece relações de significados para que o usuário possa fazer uso de recursos que permitam o sentido sem transgredir as estruturas na linguagem Carmargo, (1978).

Comprovadamente, pode se dizer que dentro de um mesmo instrumento de comunicação encontram-se quatro modalidades específicas de variações linguísticas: histórica e diacrônica, geográfica ou diatópica, social ou diastrática e estilística ou níveis de linguagem.

Segundo Camacho (1978), os membros de uma nação que estão ligados tradicionalmente marcados por características sociais econômicas e políticas distinguem-se dos membros de outra pelo seu instrumento de comunicação além de terem outros traços marcantes, assim, portanto, é falso supor que a diversidade lingüística se dá apenas verticalmente a uma fronteira política. Pode a língua evoluir ou não dependendo do seu uso, a língua carrega consigo aspectos temporais e espaciais, sendo possível identificar um falante de determinada região lingüística e seu nível cultural. Membros de uma comunidade, ligados por traços socioculturais, econômicos e políticos, tradicionalmente firmados, identificam-se e diferem-se dos ideais pelo seu instrumento de comunicação. Esse fator prepondera sobre as demais especificidades de um povo. A língua é objeto histórico, passado de geração para geração esse saber sistematizado ao longo do tempo sofre variações, tais como: modismos, histórico, geográficos e sociais.

Pessoas falam para serem “ouvidas”, respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos. Apesar de declarados iguais perante a codificação legal brasileira, todos os cidadãos, a partir do texto constitucional, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida, ou, seja, o código escrito. Uma dos deles não tem acesso ao código, ou às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela “norma pedagógica” ali ensinada, já que são analfabetos, ou ainda incapazes de compreender a textualidade jurídica (GNERRE, 1985: 10).

Pode se dizer que a real função da língua nos seus primórdios é intermediar os pensamentos serve para comunicar, para se fazer entender. Então se disséssemos, no Brasil: “tudo mundu correru quando o viu dinheiro no xao”, estaríamos não sendo compreendidos? Estaríamos falando outra língua que não a portuguesa? Ou de fato estaríamos falando outra língua a brasileira? Bagno cita uma excelente aceção proveniente de Darci Ribeiro, para afirmar a situação lingüística no Brasil:

É de assinalar que, apesar de feitos pela fusão de matrizes tão diferenciadas, os brasileiros são hoje, um dos povos mais homogêneos linguisticamente e culturalmente e também um dos mais integrados socialmente da terra. Falam uma mesma língua, sem dialetos. (Darcy Ribeiro, 1995, citado por BAGNO, 1999: 15).

Esta é para Bagno, uma ideia irreal da unidade linguística do Brasil “pois, para ele, no Brasil há sim, diversidade e variabilidade da Língua Portuguesa que precisa ser respeitada”. Bagno cita em seu livro “Preconceito linguístico”, palavras de Stella Maris, num artigo publicado com o título “problemas de construção interdialetoal” no qual diz:

A ideia de que somos um país privilegiado, pois do ponto de vista linguístico tudo nos une e nada nos separa, parece-me, contudo, ser apenas mais um dos grandes mitos arraigados em nossa cultura. Um mito por sinal, de consequências danosas, pois na medida em que não se reconhecem os problemas de comunicação entre falantes de diversas variedades da língua, nada se faz também para resolvê-los. (BORTONIRICARDO, 1984, citado por BAGNO, 1999: 18)

Se tomarmos por base essas palavras, fica claro que Bagno diz que o fato de no Brasil o Português ser a língua da imensa maioria da população, não implica automaticamente que esse Português seja um bloco compacto, coeso e homogêneo. Dando continuidade em defesa dessa ideia, ilustrar de maneira muito interessante a diversidade linguística do nosso país.

Português é um grande “balaio de gatos”, onde há gatos dos mais diversos tipos: machos, fêmeas, brancos, pretos, malhados, grandes, pequenos, adultos, idosos, recém-nascidos, gordos, magros, bem-nutridos, famintos, etc. Cada um desses gatos é uma variedade do Português brasileiro, com sua gramática específica coerente, lógica e funcional. Cada um desses “gatos” é uma variedade do Português brasileiro, com sua gramática específica coerente, lógica e funcional. (BAGNO, 1999: 18)

Além de imensa divergência, a Língua Portuguesa não deixa de ser nossa língua, porém cada indivíduo em seu meio/região, adapta – se a sua maneira de comunicação. “Bagno Concorda com Sergio Nogueira (1990) quando fala em seu livro “Língua Viva” sobre uma questão a qual ouviu em uma de suas viagens: Onde se fala o melhor Português? Só pode ser em Portugal”. Sergio ainda comenta dizendo: “ Já viajei muito pelo Brasil e já estive em todas as regiões. Sinceramente, não sei onde se fala melhor”. “Cada região tem suas qualidades e seus vícios de linguagem”. (NOGUEIRA, 1997: 65)

Sendo assim, é um grande equívoco a ideia de que brasileiro não sabe Português, porque Português é muito difícil, e que por isso pessoas sem instrução falam tudo errado e de que o certo é falar tal como se escreve. Para Bagno este é um mito muito preconceituoso em nosso país, e isso nos leva a pensar numa imposição da língua em que a Gramática Normativa seja superior a comunicação do ser humano. Essa ideia de que brasileiro não

sabe falar Português, trata-se de uma grande bobagem, infelizmente transmitida de geração em geração pelo ensino tradicional da gramática na escola.

Bagno afirma, então, que brasileiro sabe falar Português sim, e explica essa afirmativa dizendo que “nosso português é diferente do Português falado em Portugal”. (BAGNO, 1999: 23) Por termos sido colônia de Portugal, foi mais cômodo dar-se o nome a nossa língua de Português, sendo que tenha levado a isso, o próprio curso da história. Percebe-se, é que nossa língua sendo viva sofre mudanças e é por isso que alguns linguistas, hoje preferem denominar nossa língua de: Português brasileiro, mostrando que ela não é nem poderia ser o Português de Portugal porque não vivemos lá e sim no Brasil.

Em sua principal obra, o autor descreve a existência de um círculo vicioso do papel da linguística composto de três elementos: O ensino tradicional, a gramática tradicional e os livros didáticos. Em sua visão, isso não funciona assim, “a gramática tradicional inspira a prática de ensino, que por sua vez provoca o surgimento da indústria do livro didático, cujos autores, fechando o círculo, recorrem à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua”, diz Bagno. A maneira como o ensino é administrado tem sido estudada pelo Ministério da Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece-se que há muitos preconceitos decorrentes do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não – padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, são objetos de avaliação negativos. Bagno cita o quarto elemento como sendo os comandos paragramaticais, ou seja, todo esse arsenal de livros, manuais de redação de empresas jornalísticas, programadas de rádio e de televisão, colunas de jornal e de revista, CD-ROM, “consultórios gramaticais” por telefone e por aí fora.

A Linguística é o reconhecimento de que as línguas naturais, notadamente diversas, são manifestações de algo mais geral, ou seja, de todo um complexo comunicativo humano, que envolve não somente a oralidade como também a gestualidade, os cheiros, ou seja, ferramentas que ativem todos os sentidos humanos.

O senso comum, quando quer conceituar linguagem e línguas, supõe, entre outros milhões de hipóteses, que a linguagem é o principal instrumento de comunicação. Tal hipótese é fundamentalmente marcada no mundo contemporâneo pela mídia. Porém, tal hipótese não é isolada, acompanhando-se outras duas hipóteses: a) dizer é informar e b) a linguagem expressa nossos pensamentos e, por que não, sentimentos. De forma enganosa, tais hipóteses são tomadas como a única e inquestionável concepção do que seria linguagem. (PERINI, 1995).

A linguística, entretanto, é o estudo científico da linguagem e das línguas naturais e seus discursos, cuidando da constante elaboração e reelaboração de modelos teóricos, enquanto ciência. Segundo Franchi, como:

O estudo das línguas naturais, a linguística se interessa pelo conjunto estruturado dos recursos linguísticos que expressam as relações, funções e categorias relevantes para a interpretação dos enunciados (dimensão sintática); pelos modos de representação da realidade, tomados como sistema de referencia para essa interpretação (dimensão semântica); pelos mecanismos que relacionam essa interpretação a determinados estados de fato, nas coordenadas espaço-temporal e interpessoal (dimensão dêitico-referencial), e a determinadas situações de uso, inclusive para avaliar os enunciados, do ponto de vista de sua adequação a determinadas ações e propósitos (dimensão pragmática discursiva ou ponto de vista de sua verdade ou falsidade)(dimensão lógica) (FRANCHI, 1995 p.80).

A esses fatores, inscritos no processo de funcionamento e estruturação dos sistemas linguísticos, podemos acrescentar outros, que espelham o processo histórico de formação de línguas ou relação da linguística com outros campos de conhecimento. Dadas a diversidade e complexidade subjacentes aos objetos e práticas da comunicação linguística, os diferentes fatores refletem – se numa hierarquia que vai do nível fonético ao textual. Os níveis textuais constituem – se de análise e articulação linguísticas. Estes níveis são os que diretamente se reportam aos processos históricos de formação das línguas naturais, e que faz e que fazemos surgir a preocupação histórica de lecionar a linguística nas escolas e universidades. (BAGNO, 2000)

A distinção linguagem/língua. Situa o objeto da linguística para Saussure. Dela decorre a divisão em duas partes: uma que investiga a língua e é um sistema supra-individual que a sociedade impõe ao falante. (in PERINI, 1997)

No século XX, o norte americano Noam Chomsky trouxe para os estudos linguísticos uma teoria conhecida como gerativismo, em que a linguagem é transmitida geneticamente e própria da espécie humana, distinguindo a competência de desempenho. A competência linguística é quando seu falante resulta no que ouvi durante a infância, permitindo produzir uma sentença de sua língua. O desempenho corresponde a fatores não linguísticos de ordem variada, como: convenções sociais, crenças, atitudes emocionais do falante em relação ao que diz, pressuposto o funcionamento dos mecanismos psicológicos e fisiológicos.

A língua – sistema linguístico socializado – de Saussure aproxima a linguística da sociologia ou psicologia social; a competência – conhecimento linguístico internalizado – aproxima a linguística da psicologia cognitiva ou da biologia. (GNERRE, 1985)

A linguística é uma ciência geral, que estuda a principal modalidade dos sistemas signícos, as línguas naturais, que são a forma de comunicação altamente desenvolvida e de maior uso que procura descrever e explicar os

fatos: os padrões sonoros, gramaticais e lexicais que estão sendo usados, sem avaliar aquele uso em termos de um outro padrão: moral, estético ou crítico.

A metodologia de análise linguística focaliza, principalmente, a fala das comunidades e, em segundo lugar, a escrita.

No século XIX os linguistas preocuparam – se com o estudo das transformações por que passaram as línguas, na tentativa de explicar as mudanças linguísticas. Embora defendesse a perspectiva sincrônica no estudo das línguas, alguns autores reconheciam a importância e a complementaridade das duas abordagens: a sincrônica, e a diacrônica. Em sincronia os fatos linguísticos são observados quanto ao seu funcionamento, num determinado momento. Em diacronia os fatos são analisados quanto as suas transformações, pelas relações que estabelecem com os fatos que o precederam ou sucederam. (GNERRE, 1985)

Já estrangeirismo é o uso desnecessário e exagerado de palavras e expressões estrangeiras em nossa língua, é um fenômeno que agride línguas do mundo inteiro. Isso não é privilegio da Língua Portuguesa tendo sido tema até de provas do vestibular, o uso de expressões estrangeiras podem revelar dinamismo, mas também uma espécie de “colonialismo linguístico”. Tudo depende do quanto de vocabulários “emprestados” o falante pode estar usando em seu cotidiano. Em nosso mundo globalizado, o inglês tem sido o grande “vilão” e muitos países têm até mesmo impostos multas e punições a quem usar de anglicismo indiscriminadamente – como é o caso em algumas regiões do Canadá. A proporção dessa interferência é maior do que normalmente imaginamos: “entre as línguas de maior numero de falantes, o inglês esta em segundo lugar, após o mandarim dos chineses.” Hoje, é a língua da ciência, das finanças e da tecnologia, dos filmes de Hollywood e dos megashows, da informática e da internet, da veiculação de informações em escala global.

Mas, como essa influência tem afetado nosso idioma? Bem, há palavras inglesas em diferentes níveis de incorporação e/ou utilização, como pode ser observada nos exemplos a seguir:

Nível 1 – palavras já incorporadas inteiramente, já tendo sofrido acomodações gráficas ao nosso idioma: triste, suave, inferno, piquenique, futebol, voleibol, tênis, xampu, forro (da expressão “baile for all” = bailes para todos), estresse, acessar, etc.

Nível 2 – palavras que mantêm seu traço linguístico anglo saxão, mas já fazem parte de nosso cotidiano: rock, strip tease, performance, etc.

Nível 3 – palavras que revelariam ou a limitação do nosso idioma em relação aos novos temas da vida contemporânea, ou a limitação do falante em relação ao vocabulário que domina em seu próprio idioma – esse nível é o mais criticado por linguistas: boom, software, hardware, site, in/out (dentro e fora da moda), cult, etc.

Nesses casos, deve-se, inclusive, usar aspas ao escrever tais vocábulos. Ainda assim, é bom lembrar que qualquer pode ser agredida por esse tipo de influência – o inglês mesmo possui vários casos. Além disso, no caso específico

do Brasil, varias nações contribuíram – em maior ou menos proporção – para a composição do Português aqui falado, como é o caso do Francês, caracterizando o Galicismo exemplificado pelas palavras abajur, complô, burocracia, lingerie, nécessaire, menu, etc.

Curiosidades:

Conforme o jornal “A Tribuna”: *Warning! E se o ladrão só entender Francês, Italiano e Alemão, será que a imagem do simpático canino será suficiente? Essa firma de proteção – decerto instalada nos EUA ou na Inglaterra (é o que poderia supor, pelo idioma utilizado na placa) – deve ser bem eficiente, para de tão longe proteger uma casa situada em Santos...*

Sejam bem vindos! “A saudação, em Inglês, é expressada pela palavra “Welcome”, que tem pronúncia parecida com “uelcame”. Então, quando o Thames, a Márcia, o Murilo e o Gustavo retornarem ao Brasil, encontraram esta gracinha publicada na página dos anúncios classificados do jornal santista “A tribuna”, em 01/07/00.

É então, o empréstimo generalizante a utilização de algo que pertença a outrem. Uma unidade lexical estrangeira, ao integrar a língua nacional, representa um empréstimo linguístico. A esse neologismo intitula-se estrangeirismo. À medida que passa a parte da língua nacional, não mais sendo considerado estranho, esse empréstimo passa a constar, inclusive, nos dicionários. Para Garcez e Zilles:

Estrangeirismo é o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas. No caso brasileiro, posto simplesmente, seria o uso de palavras e expressões estrangeiras no Português. Trata-se de fenômeno constante no contato entre comunidades linguísticas, também chamado de empréstimos. A noção de estrangeirismo, contudo, confere ao empréstimo uma suspeita de identidade alienígena, carregada de valores simbólicos relacionados aos falantes da língua que originou o empréstimo (GARCEZ; ZILLES, 2004: 15)

Essa enriquecedora utilização de unidades lexicais de outros sistemas linguísticos muitas vezes é adotada no momento em que se importam objetos ou modelos que não possuem nomenclatura equivalente na Língua Portuguesa. Para Câmara Junior (1989: 269), os empréstimos abrangem “(...) todas aquelas aquisições estrangeiras que uma língua faz em virtude das relações políticas, comerciais ou culturais, propriamente ditas, com povos de outros países”.

O Brasil, assim como outras nações, não se esquivara da adoção desses neologismos. Tampouco há que se considerar que posicionamentos extremos sobre essa realidade sejam bem vistos. Vale, acima de tudo, buscar a compreensão acerca da influencia do estrangeirismo, do ponto de vista linguísticos e de análise de discurso, na identidade cultural de uma sociedade.

Sabemos que seria um pouco difícil a comunicação com outros povos se cada um apenas utilizasse sua língua. Mas da mesma forma que o Inglês une os povos ele nos afasta de nossa própria língua. Temos que ter consciência de que o Brasil não é como muitos países europeus, onde a população fala mais de um idioma. Nossa população mal tem acesso ao Português, e a utilização do Inglês limita a informação apenas a uma parte mínima da sociedade, normalmente a mais rica. Precisamos perceber que o interesse dos EUA não é unir povos e sim influenciar os países menos desenvolvidos a seguir seus padrões culturais, políticos e econômicos.

Não é só nossa língua que está sendo ameaçada, mas também toda nossa cultura. Temos consciência que um dos grupos da sociedade que mais é atingido por essa influência, são os jovens. Essa é uma geração onde tudo que é passado na TV é considerado como ideal, mas não podemos culpar só aos jovens, pois eles são frutos de uma educação ensinada pelos pais baseados em normas preestabelecidas através, principalmente, da televisão. E a solução para se tentar mudar isso não é proibir, e sim fazer com que tenham senso crítico. Isso também vale para o problema do estrangeirismo, não podemos simplesmente vetar a presença de influências americanas, temos sim que mostrar as pessoas os dois lados, deveríamos tratar do caso do estrangeirismo da mesma que a França, divulgando as possíveis substituições dos vocabulários mostrando que o idioma de um país é uma de suas bases, segundo Aldo Rebelo essa é uma das formas de dominação de um povo.

Há uma música de Gabriel o pensador que foi composta em meados de 1993, entretanto não pode ser gravada devido a interesses particulares de sua gravadora (Sony), que é americana, podemos perceber devido a esse gesto a extrema autoridade que os EUA possuem em todos os meios de comunicação, até mesmo na música.

Abaixo pode ser encontrada a justificativa, da deputada Jussara Cony, que apóia o projeto de lei número 1676 de 1999 do deputado Aldo Rebelo que tenta restringir o estrangeirismo desnecessário.

“A palavra “idioma” se origina do grego e tem o significado de “caráter próprio de alguém”. Assim e por extensão, idioma significa a língua de um povo, ou, mais precisamente, a língua que caracteriza que identifica um povo. Por tais razões, o idioma é, também, um dos principais elementos identificadores e integradores de uma nação.

Não é à toa que nos processos de dominação de um povo sobre outro, há a previsão de imposição da língua. Recentemente, quando o Timor Leste ainda estava sob a tutela da Indonésia, foi proibido o uso do Português pelos timorenses.

No Brasil, o que manteve nossa unidade, diante de nosso território gigantesco, foi o idioma comum a todos os brasileiros. E, ainda hoje, um dos elementos mais marcantes da nossa identidade nacional reside justamente no fato de termos um território imenso com uma só língua, plenamente compreensível por todos os brasileiros de qualquer rincão, independentemente do nível de instrução e das peculiaridades regionais de fala e escrita. Nosso idioma nos proporcionou esse verdadeiro milagre.

Reconhecendo a importância da matéria, o legislador constitucional considerou a Língua Portuguesa como idioma oficial da República, forma de expressão oral e escrita do povo brasileiro, tanto no padrão culto quanto na forma popular, e é parte integrante do patrimônio cultural brasileiro (art. 13 e 216, parágrafos 1º e 4º, da CF/88).

É preciso tornar realidade os regramentos constitucionais, através de normas ordinárias, mormente quando o “milagre” a que há pouco nos referíamos estar seriamente ameaçado.

Para expressarmos o grau dessa ameaça, recorremos a um trecho de discurso ilustrativo do eminente Senador Ronaldo Cunha Lima (PMDB – PB), proferido no dia 12 de novembro de 1998, perante o Senado, sobre a matéria:

“A invasão de termos estrangeiros tem sido tão intensa que ninguém estranharia se eu fizesse aqui o seguinte relato do meu cotidiano”:

Fui ao freezer, abrir uma coca diet; e sai cantarolando um jingle, enquanto ligava meu disc player para ouvir uma musica new age.

Precisava de um relax. Meu check up indicava stress. Dei um time e fui ler um bestseller no living do meu flat. Desci ao playground; depois fui fazer o meu cooper. Na rua, vi novos outdoors e revi velhos amigos do footing. Um deles comunicou-me aquisição de uma nova maison, com quatro suítes e ate convidou-me para o open house. Marcamos, inclusive, um happy hour. Tomaríamos um drink, um scotch, de preferência on the rocks. O barman, muito chic, parecia um lord inglês. Perguntou-me se eu conhecia o novo point society da cidade: Times Square, ali no Gilberto Salomão a la carte e self service. (...) Voltei para casa, ou, alias, para o flat, pensando no day after. O que fazer? “Dei boa noite ao meu chofer que, com muito flair play, respondeu – me: Good night”...

Na informática temos: site, mouse, byte, home page, shift, chip, e-mail, on line, software, game, etc, afora os neologismos como deletar, formatar, clicar, e outros. Também, na Economia, no Direito, e em praticamente todas as áreas do conhecimento, há a importação de estrangeirismos. Paradoxalmente, contamos com palavras e expressões na Língua Portuguesa perfeitamente utilizável no lugar das estrangeiras incorporadas ao nosso idioma sem qualquer critério critico ou estético.

Nosso idioma tem a opulência léxica de 350 a 400 mil vocábulos, segundo estimativa do filólogo Antonio Houaiss. A Língua Portuguesa é falada, hoje, por cerca de 208 milhões de indivíduos, prevendo – se que, para o ano 2030, venha a ser falada por 336 milhões de pessoas. É, portanto, um patrimônio cultural a ser preservado.

Não se trata de xenofobia ou intolerância agir em prol da língua pátria; trata-se, isto sim, de estar-se atento aos evidentes sinais de descontentamento com a descaracterização a que esta sendo submetido o nosso idioma frente à invasão corrosiva dos estrangeirismos excessivos e desnecessários. Esta Colenda Casa tem, necessariamente, de ser uma guardiã da nossa língua,

enquanto expressão de nossa identidade, cabendo defende-la daquelas transformações que não advenham da fonte transformadora legítima – o povo, não confundindo modismo que perecem com o que é moderno e vivifica o idioma.

Quanto ao uso dos estrangeirismos, embora o uso de empréstimos linguísticos não seja uma prática nova, é preciso salientar que, com as mudanças ocorridas recentemente, houve uma modificação considerável no uso desses termos. Enquanto ferramenta, os aparatos tecnológicos de comunicação tornaram a troca de informações dinâmicas em todo o mundo, mesmo entre as mais distantes nações. Uma vez que a economia e o mercado tenham se tornado globalizados os produtos e os processos tecnológicos, uniformizados, exigem a utilização de termos e de vocábulos de compreensão também global. Mas não se trata apenas de uma necessidade econômica ou de trabalho: as comunidades globais também interagem por meio de uma universalização de linguagem que certamente privilegia uma língua mais elitizada em detrimento de outra considerada menos expressiva. É de suma importância a abordagem da análise do discurso quando se observa a adoção dos empréstimos, tendo em vista que as considerações acerca da utilização do empréstimo linguístico estão intrinsecamente associadas ao universo simbólico inerente à linguagem cotidiana. Orlandi (2005: 87) ressalta que a “especificidade da Análise do Discurso está em que o objeto acerca do qual ela produz seus resultados não é um objeto do linguístico, mas um objeto socio-histórico”.

Um sujeito, nos mais distintos agrupamentos de que faz parte, emprega universos simbólicos na expressão de valores sociais, morais, culturais e políticos, de modo que se estabeleça entre ele e seu grupo uma coesão e uma interação permeada pela comunicação.

A análise de discurso permite avançar, ir além das estruturas morfossintáticas de um texto, explicando-se os diversos sentidos das representações sociais no organismo social representado pela linguagem. Imitação ou identificação, usar termos em inglês soa como sofisticação e elegância por parte do falante. Para ele, ser moderno, estar na moda, ser atual é usar os mesmos termos que o país de referência usa. Qualquer modificação formal em benefício do acervo lexical brasileiro desconfiguraria, portanto, a elegância das unidades lexicais inglesas.

Os processos mídicos e a publicidade aproveitam essa valorização, por parte do consumismo, e buscam a substituição de vocábulos da Língua Portuguesa por estrangeirismos. Para Schmitz (2004: 95), “é necessário um pouco de bom-senso(...). Muitos estrangeirismos são desnecessários, mas os termos no momento são essenciais para a progressão temática do discurso”.

Dentro da perspectiva da globalização são os meios de comunicação que se revelam particularmente eficazes no desenhar, no tecer o inimaginável de todo ser humano. São os responsáveis, sempre, por nos fornecer uma delicada dose de magia dentro de um mundo que, por vez, não é tão mágico assim. Nem todos os indivíduos, entretanto são igualmente atingidos por esse processo,

uma vez que eles encontram obstáculos na diversidade das pessoas e em lugares diferentes. Fielmente ligados a noção de aldeia global, que é tida como “ uma expressão da globalidade de ideias, padrões e valores socioculturais, imaginários”, os meio de comunicação podem expandir suas influencias em todos os aspectos. Eles detêm um determinado controle sobre como determinados fatores nacionais, regionais, locais ou mundiais que serão difundidos mundo afora. Esse processo de revolução cultural que passou a influenciar o comportamento do homem aconteceu de forma lenta e, para alguns grupos sociais, não houve respeito as suas culturas o que, de certa forma, transparecia que os mesmos já estavam inseridos nesse processo naturalmente.

O fenômeno de comunicação de massa, depois dos anos 1980, com o processo de informatização e, em seguida, com o surgimento da rede mundial de computadores, supervalorizou a internacionalização instantânea da comunicação. Ferramenta que beneficiou o processo de globalização, ao eliminar fronteiras e barreiras para a comunicação com outras nações, a Internet acelerou a autonomia entre os povos de cada região, tornou dinâmico o processo de ensino e aprendizagem e influenciou o desenvolvimento social e moral das pessoas. Imaginem-se milhões de informações acessíveis a indivíduo as pertencentes as mais diferentes culturas, nos mais diversos lugares. Dessa forma, o acesso as informações, ao conhecimento de novas tradições e aos costumes é totalmente acessível, e essa grande acessibilidade que a Internet proporciona pode ser benéfica em vários aspectos, mas pode também acarretar declínio de conceito de sociedade local, uma vez que se passa por um processo de multiculturalismo.

Participar desse processo de globalização exige competência intercultural, uma vez que as pessoas sentem a necessidade de adaptar-se a diferentes estilos de ser, de operar e de comunicar-se. Essa competência implica conhecer outras culturas e as diversas maneiras como as pessoas se comunicam.

O estrangeirismo, por conseguinte, deixa de ser mera necessidade e passa a ser mecanismo de inclusão ou de exclusão de indivíduos numa determinada esfera social. As sociedades dominantes sabem de sua capacidade de imposição de determinados valores e o estrangeirismo passa a se constituir ferramentas de discursos globalizados.

Essa forma de dominação pouco é percebida por aqueles que a absorvem e que aceitam passivamente a mudança sociocultural e a uniformização advinda da adoção da cultura dominante. A língua passa a ser meio de dominação ao acompanhar a disseminação de valores, a aquisição de produtos, a negociação entre países.

Não seria de estranhar que o comportamento dos sufixos franceses e portugueses fosse bastante semelhante, por se tratar de duas línguas românicas, é, contudo, curioso verificar que também os sufixos ingleses apresentam comportamento muito idêntico. Este fato facilita extraordinariamente a compreensão e tradução por parte de romântico-falantes de palavras inglesas

construídas com base nestes elementos (o que foi notório no caso de subsidiariedade) e é, ao mesmo tempo, um fator determinante para a produção dos chamados internacionalismo, que tanto facilitam a comunicação interlinguística, particularmente a comunicação de caráter científico e técnico, e a tradução.

No entanto, o caráter internacional de componentes do tipo dos abordados pode levar, por outro, a adaptações ou naturalizações apresentadas, que acabam por ser verdadeiros monstros na língua ou línguas de chegada.

Exemplos deste tipo de produtos são frequentes com os sufixos –ismo e –idade como demonstram os a seguir:

Optimalismo / optimalidade < *optimal;

Fiscalidade < *fiscal;

Performatividade < *performativo;

Revivalismo < *revival;

Generativismo < *generativo

Casos claros de aparentes derivados em –ismo ou em –(i) dade cujas bases não existem na língua de chegada, neste caso, o Português. Se alguns destes exemplos já se constituíram quase como conceitos culturais internacionais (ex: revivalismo), o mesmo não acontece com os restantes. Voltando, ainda, ao registro europeu, resta referir-se ao caso do termo partenariado, cada vez mais utilizado na linguagem jurídica e nos estudos europeus, e que mais não é do que uma naturalização apressada e mal feita do termo francês partenariat. O neologismo é perfeitamente, desnecessário e indesejável em Português, porque nesta língua temos parceria, que é um seu perfeito equivalente, para além de que ‘partenaire’ (a suposta base de partenariado) é um estrangeirismo pouco usado, uma vez que possuímos o termo parceiro, freqüente e disponível ao falante médio.

Mais uma vez, a razão fundamental para a naturalização apressada, em vez do uso do termo vernáculo, reside no fato de termos em Português um sufixo cognato do sufixo - at do francês, o nosso sufixo-ado, que permite construir nomes, também abstratos, capazes de designar ‘estatuto’ (condição) de X’ – cf. condado, notariado, pontificado.

Nos seres humanos temos a vida intimamente associada ao processo de comunicação, e o aprimoramento da capacidade comunicativa que acompanha a própria evolução humana. À medida que amplia seu relacionamento com o mundo, o ser humano aperfeiçoa e multiplica a sua capacidade de comunicação, envolvendo palavras, sons e imagens. Textos verbais e não-verbais interagem e contribuem para a representação oral e escrita das sociedades.

A língua é um código desenvolvido pelo homem para a transmissão de pensamentos, de ideias, para a interação entre os indivíduos. Para Cereja e Magalhães, a língua:

Pertence a todos os membros de uma comunidade. Como ela é um código aceito convencionalmente, um único indivíduo não é capaz de criá-la ou modifica-la (...) A língua evolui, transformando-se historicamente. Por exemplo, algumas palavras perdem ou ganham fonemas, outras deixam de ser utilizadas; novas palavras surgem de acordo com as necessidades, sem contar os “ empréstimos” de outras línguas com as quais a comunidade mantém contato. (MAGALHÃES, 1999: 07)

A língua constitui, pois, um código mutável que integra as relações humanas e que, ao mesmo tempo em que sofre modificações, participa das mudanças na sociedade. Esse patrimônio social é responsável pela possibilidade de se preservar o conhecimento e de transmiti-lo a outras gerações. A delimitação do meio físico em relação a ocupação humana parece ser a forma mais simples de considerar que os agrupamentos sociais apresentam peculiaridades e características que tornam seus integrantes semelhantes entre si e distintos de indivíduos de outros grupos. Certamente essa delimitação espacial permite uma contextualização da identidade cultural, tendo em vista que se trata de estruturação de relações cotidianas condicionantes de adoção comum de valores e de princípios, bem como de costumes.

Há, entretanto, outras relações que permitem considerar a identidade cultural em parcelas desses agrupamentos, seja por afinidades e interesses comuns ou por faixa etária e situação econômica, por exemplo. O ser humano é parte integrante de diversas tramas sociais: a família, a escola, a comunidade, a classe social. E cada um desses reagrupamentos de que faz parte interfere nos conceitos e na construção lingüística de um indivíduo. Hall aponta que “ A identidade é formada na “ interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “ exteriores” e as “identidades que esses mundos oferecem”. (HALL, 2006: 11)

Ainda que os indivíduos pertençam a um mesmo grupo, portanto, o contato com os diferentes agrupamentos torna sua formação cultural ímpar. Esse processo de construção de identidade cultural é, ao mesmo tempo, contínuo e complexo, o que torna o sujeito passível de diferentes identificações culturais, a depender das diferentes das situações em que encontre. O processo de identidade do ser humano, outrora consideravelmente solidificado, encontra-se pluralizado quer pela multiplicação de subgrupos sócios, quer pela ampliação desses subgrupos. Observe-se que as faixas etárias dentro de um mesmo agrupamento consistem uma subdivisão, ao mesmo tempo em que os indivíduos de uma mesma faixa etária possa se identificar em agrupamentos diferentes. O processo de globalização permitiu a quebra de barreiras e de fronteiras, levando o homem, em rápidos instantes, ao contato com novos mundos e com novas culturas. Assim, “ a cultura enquanto ideal social precisa realizar uma função social; precisa oferecer, ou menos preservar, aqueles ideais de comunidade,

identidade, 'o bem', etc., por meio das qual a ordem social pode ser mantida ou criticada em nome de uma ordem melhor". (SALTER, 2002: 68-69)

Enquanto sistema de representatividade das relações entre grupos e indivíduos, envolvendo o compartilhamento de patrimônios como a língua, a religião, a arte, o trabalho, a identidade cultural funciona como elementos coesivos, estruturação delimitadora de características, valores e comportamentos semelhantes. Trata-se de um processo dinâmico, que também possibilita a construção de novas identidades – razão por que hoje elas não estão mais em contornos nítidos e sim inseridos em um novo processo cultural distante de permanecer estagnado. A identidade social e cultural é uma categoria que ira definir como os indivíduos se inserem nos grupos e, conseqüentemente, como eles agem, tornando –se sujeitos sociais- embora seja possível afirmar também que essas noções de identidade tenham evoluído junto com todas as transformações sociais que marcaram o século XIX, ocasionando uma maior circulação de informações e de culturas.

Com a evolução tecnológica respaldando se nos meios de comunicação, a possibilidade de um indivíduo consumir bens produzidos em outras culturas e incorporar no seu cotidiano esses bens são bem maiores. Obviamente há de se considerar o equívoco de se assimilar uma realidade de valores que acarrete um enfraquecimento de vínculos com a realidade do indivíduo. Dentro dessa discussão surge a percepção das condições multiculturais que vão agregando valores as novas identidades que não estão mais configuradas de forma uníssona. Com todo o mundo interligado pela globalização, é difícil construir uma rede de significados, tradições e valores culturais que venha a representar uma nação. “ É somente dentro da cultura e da representação que a identificação com essa “comunidade imaginada” pode ser construída”. (HALL, 2003: 78)

A particularidade, a definição de uma nação única não mais existe: elas estão interligadas e interagindo concretamente, resultante inclusive da facilidade advinda do processo de multiculturalismo que celebra a diferença sem fazer diferença. “Os impérios grego, romano, islâmico, otomano e europeu foram todos de formas distintas, multiétnicos e multiculturais”.(HALL, 2003: 55)

Essa descaracterização da unidade nacional de cultura se acentua com o advento dos separatos tecnológicos, principalmente no que se refere ao deslocamento e a comunicação. Consoante Hall:

À medida que as culturas nacionais se tornam mais expostas a influencias externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural. As pessoas que moram em aldeias pequenas, aparentemente remotas, em países pobres, do terceiro mundo, podem receber, na privacidade de suas casas, mensagens e imagens das culturas ricas (HALL, 2006: 74).

Alem dessa localização espacial, as diferenças culturais podem ser delimitadas pela faixa etária, pela posição social, pela formação educacional ou mesmo pela preferência em relação a musica, ao esporte, a profissão. Os grupos com traços culturais distintos coexistem e integram qualquer sociedade. A língua, portanto, pode ser empregada como identificação desses agrupamentos e muitas vezes será empregada, inclusive, como demonstração de desprezo ou de honestidade em relação a outro grupo. Trata-se de uma exclusão cuja ferramenta é a própria imposição de valores culturais e de menosprezo aqueles que forem considerados inferiores.

As manifestações da linguagem ultrapassam os mecanismos linguísticos e concretizam transformações sociais representam comunidades com interesses afins, cujos indivíduos moram nos mais distantes países, e a terminologia comum os aproxima.

Mais recentemente a migração e o contato mais estreito entre indivíduos de diferentes sociedades promovem uma miscigenação, uma verdadeira mistura de identidades. Hall salienta que em toda parte:

Estão emergindo identidades culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que ao cada vez mais comum num mundo globalizado. (...) As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na área da modernidade tardia (HALL, 2006: 88)

É muito fácil observar como o uso dos computadores, por exemplo, presentes no mundo inteiro, torna comum às mais diversas sociedades uma linguagem única, associada à informática. As pessoas podem, por meio da rede mundial de computadores, trocarem as mais variadas informações e invariavelmente acabam usando as mesmas terminologias. Nesse aspecto, o uso de uma linguagem comum - e geralmente a língua inglesa – é uma necessidade inquestionável.

Importante se torna salientar que esse multiculturalismo transforma a própria linguagem e a utiliza como forma de identidade cultural entre os membros de um mesmo agrupamento global.

Conclusão

Essa escolha nem sempre se faz de maneira consciente ou proativa. A escolha de um vocábulo não exige de um individuo momentos de reflexão ou de discussão – em vez disso, emprega – se o que parece mais imediato, inclusive com a pronuncia que parece mais correta.

Sujeito no processo participativo e construtivo da sociedade, o homem integra esse conjunto ao mesmo tempo em que sente necessidade de se firmar único e diferente dos demais. Como agente social, o ser humano participa de

uma comunidade e dela faz parte ativamente. Como indivíduo não obstante, sobressai a necessidade de se fazer único, diferente dos seus companheiros. Essa constante busca de identificação, entre os seres humanos, como forma de distinção e de afirmação de identidade, permeia toda a história da humanidade, caracterizando a necessidade humana de se fixar um determinado padrão, como norma numa privilegiada hierarquização das identidades e das diferenças, atribuindo-se-lhes todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

Em relação à compreensão dos empréstimos e estrangeirismos como resultados da inserção de elementos culturais por meio das ferramentas do contexto linguístico é considerar que a língua e sociedade estão internamente relacionadas e que não se pode sustentar uma sem a presença de outra. Na verdade, o estrangeirismo não constitui uma realidade isolada. Ele surge inserido nas estruturas frasais da Língua Portuguesa, muitas vezes hibridamente flexionados. O estrangeirismo participa, pois, dos próprios processos culturais e da convergência de interesses cerceada pela imposição da mídia. Nesse sentido, quando uma sociedade privilegia a inserção de valores de outra sociedade em seu contexto sociocultural, a adoção desses valores representa a vontade de tornar tal contexto o mais semelhante possível da ambiência vislumbrada.

A evolução histórica do Brasil bem demonstra como essa valorização de elementos pertencentes a outras sociedades está arraigada: o período de colonização supervalorizou o estilo de vida português, indubitavelmente; em seguida a França passou a ser o modelo a ser seguido. Mais à frente os Estados Unidos passaram a ser o alvo dessas aspirações.

Dentro do próprio país essas tendências é uma constante: as capitais ditam valores para as outras cidades, estados como São Paulo e Rio de Janeiro ao referenciar para o resto do país. Essa valorização de determinadas culturas em detrimento de outras é reforçada pela mídia, que difunde largamente essa forma de imposição.

Mesmo em contextos mais específicos essa tendência é uma constante: a prática de esportes ou a participação em determinados grupos sociais tendem a mitificar valores e a valorizar determinados costumes. Assim, não apenas roupas e linhas de pensamento são adotadas por esses agrupamentos, mas a própria linguagem se faz modificada. Um dos elementos mais constantes nessa adoção de outros valores culturais é a aquisição de empréstimos linguísticos, que, se inicialmente, representava a necessidade de se utilizar um vocábulo estrangeiro pela falta de equivalente na Língua Portuguesa, passou a ser empregada como recurso de afirmação de identidade cultural. Usar o empréstimo linguístico seria, então, uma opção mais por imposição de uma estrutura que por consciência. Se, por um lado, isso representa modificação da linguagem, por outro representa um enriquecimento cultural.

De qualquer forma, é interessante ressaltar que não se pode, num mundo cujo funcionamento tem se globalizado e cujas relações se fazem por meios como televisão e a Internet, isolar completamente uma cultura ou uma língua ciente do fenômeno para que essa adoção de estrangeirismos seja uma opção meramente. É preciso ter essa consciência para que se faça melhor uso de tal rica troca.

Referências:

BAGNO, Marcos. Cassandra, fênix e outros mitos. In: **FARACO, Carlos A. (Org). Estrangeirismos: guerra em torno da língua.** São Paulo. Parábola, 2004. p. 47-83.

BAGNO, Marcos. **O preconceito linguístico: O que é, e como se faz.** Ed. Loyola, São Paulo, 1999.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional.** Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução a análise do discurso.** 2ª ed. Rev. Campinas; Unicamp, 2004.

BRASIL, Diário da Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº. 1676, p. 52060-52063,** 4 de Novembro de 1999.

CAMACHO, Roberto. In: CASTILHO, Ataliba T.; GNERRE, M; CAMACHO, Roberto - **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para 2º grau. Variação linguística e ensino de língua materna.** São Paulo: SE/CENP/Unicamp, 1978, vol. IV, pp. 32-34

CEREJA, William Robert; MAGALHAES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens, literatura, produção de texto e gramática.** 3ª ed. São Paulo; Atual 1999.

FARACO, Carlos Alberto & GARCEZ, Pedro. **Estrangeirismo: Guerra em torno da língua.** 2ª ed. Parábola, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

GARCEZ, Pedro M.; ZILLES, Ana Maria S.. **Estrangeirismo: Desejos e ameaças.** In: **FARACO, Carlos Alberto (org) Estrangeirismo: guerra em torno da língua.** 3º ed., São Paulo: Parábola, 2004 p. 15-30.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidade e modificações culturais**. Belo horizonte: UFMG, 2003.

NARO, Anthony Julius & SCHERRE, **Maria Marta Pereira. Origem do Português Brasileiro**. Parábola, 2007

ORLANDI Eni P. **Discurso e texto: Formação e circulação dos sentidos**. 2^a ed. Campinas; Pontes, 2005.

PERINI, Mario. **A. Sofrendo a gramática**. São Paulo, ed. Ática, 1997.

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione, 1997.

ZILLES, Ana Maria S. Ainda os equívocos no combate aos estrangeirismos. In. **FARACO, Carlos A. (Org). Estrangeirismos: guerra em torno da língua**. 3^o ed. São Paulo. Parábola, 2004, p. 143-161.

GRUPO PX DE RÁDIO AMADOR: A ALÍNGUA FRATURANDO A NORMA

Thiago André Rodrigues Leite¹

Resumo: O presente trabalho discute aspectos da prática de rádio amador do grupo PX, enfatizando a norma que permeia esse espaço enunciativo. Discute, também, questões relacionadas ao fato de que essa norma não comporta realizações outras previstas pelo sistema lingüístico, mas imprevistas onde emergem, o que permite dizer que é via enunciação que ela é fraturada por uma realização (im)previsível: ALÍNGUA.

Palavras-chave: PX, norma, ALÍNGUA.

Abstract: The present work discusses aspects of the amateur radio routine from the PX group, emphasizing the norm that takes part this enunciative space. Also discusses questions about the fact that this norm does not comport other realizations previewed by linguistics system, but do not previewed where emerge, what permit us say that is via enunciation that it is fractured by a (im)previewed realization: ALÍNGUA.

Key words: PX, norm, ALÍNGUA.

Introdução

O homem parece estar destinado a sempre produzir meios para interação, usufruindo deles, o que aponta para a invenção do aparelho de rádio amador, já que está para a ordem de um produto e usufruto do homem. Esse aparelho é uma prova cabal de que há modos diferentes de o sujeito se subjetivar, visto que, dependendo do espaço enunciativo, a interação pode não se dar face a face.

Sob essa perspectiva, a prática de rádio amador do grupo PX leva-nos a dizer que o sujeito nesse espaço parece ocupar uma posição enunciativa outra, uma vez que esse aparelho funciona como uma espécie de ausente-presente, no sentido de ser um mediador nas enunciações de radioamadores. É um exemplo de intervenção da ferramenta técnica na mediação de enunciações. Nesse sentido, essa ferramenta parece ser uma das características da

¹ Professor de Língua Portuguesa pela Escola Estadual Cel. José Faleiros de Aguiar em Grupiara, Minas Gerais. Mestrando em Lingüística pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Assim, faz-se necessário dizer que este artigo é parte da nossa dissertação de mestrado que está em desenvolvimento sob a orientação da profa. Dra. Carmen Agustini.

² Vale salientar que há o grupo PY (Papa Yank), conhecido como o grupo de radioamadores profissionais.

Contato: thiago_fucamp@hotmail.com

espontaneidade e certa liberdade ali, uma vez que as enunciações não ocorrem face a face. Ademais, os radioamadores (operadores de rádio amador), normalmente, possuem um codinome nessa prática, o que sugere espontaneidade e certa liberdade também, posto que não são os nomes próprios que estão em jogo.

Faz-se relevante ressaltar que há a aparelhos de rádio amador que são designados, conforme jargão do *grupo PX de radioamadorismo*³, como PX, ou seja, rádio amador PX. Nesses aparelhos, geralmente há 40 canais. O canal 5 (frequência 27.015) é conhecido como o canal do motorista. PX, conforme jargão do grupo, significa Papa Xingu, Papa Xuxa e Papa Chuchu. Em várias partes do Brasil, há agrupamentos pertencentes a esse grupo. Um deles diz respeito ao São Cristóvão (Monte Carmelo, Minas Gerais), do qual pudemos gravar enunciações relativas a enunciações de radioamadores via canal 5 para a constituição do *corpus*⁴.

O rádio amador dá impressão de ser de uma espécie de consolo para seus operadores, o que nos remete a um poema de Carlos Drummond de Andrade: *Explicação*. Assim, logo na primeira estrofe desse poema, Drummond afirma: “Meu verso é minha consolação. / Meu verso é minha cachaça. *Todo mundo tem sua cachaça. / Para beber, copo de cristal, canequinha de folha-de-flandres, / folha de taioba, pouco importa: tudo serve.*” (grifos nossos) (DRUMMOND, 2008, p. 113). Entendemos que *Todo mundo tem sua cachaça*, no sentido de ter algo que conforte, dê suporte à existência.

Ademais, acerca dos versos *Para beber, copo de cristal, canequinha de folha-de-flandres, / folha de taioba, pouco importa: tudo serve*, eles nos levam a refletir sobre marcas de aparelho de rádio amador, como, por exemplo: cobra, voyager, alla, etc., uma vez que, de certa forma, “pouco importa” a marca do aparelho, no sentido de que o consolo para existência está para uma outra ordem, parece-nos, a ordem do enunciar via rádio amador.

Espaço de enunciação pxizeiro: uma forma de se conquistar a singularidade

Ressaltando o conceito de enunciação com o qual trabalhamos, cabe dizer que, de acordo com Benveniste (1989, p. 82), “a enunciação é este colocar

³ É importante não confundir material com *corpus*. Assim, o material eleito para nossa dissertação de mestrado, que está em desenvolvimento, diz respeito a duas fitas cassetes gravadas pelo radioamador Barra Forte e transcritas pela radioamadora Dona Baixinha, ambos pertencentes ao agrupamento São Cristóvão. Todavia, a constituição do *corpus* ocorreu a partir de *recortes* de transcrições dessas fitas. Vale dizer que, para a gravação de nosso material, recebemos um aval do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFU).

⁴ Para falar sobre uma forma de se conquistar a singularidade, inspiramo-nos num dizer do prof. Dr. Ernesto Bertoldo ao afirmar, durante algumas vezes na disciplina *Teorias da Enunciação e Psicanálise*, ministrada no primeiro semestre de 2009, na Universidade Federal de Uberlândia-UFU, que a singularidade é algo que se conquista.

em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Em Benveniste, o objeto não é o texto, mas o próprio *ato* de produzir enunciado. Nesse sentido, considerando-se essa questão do *ato individual*, compreendemos que há margem para se pensar em singularidade, já que esta está para aquilo que é da ordem de um indivíduo, o que leva a refletir acerca do fato de que “a relação do locutor com a língua determina os caracteres lingüísticos da enunciação” (BENVENISTE, 1989, p. 82). Entendemos que essa relação é sempre singular para cada sujeito.

Benveniste (1989) afirma que, no ato de enunciação, há sempre um *eu* se direcionando a um *tu*. O eu (aquele que enuncia; “pessoa” subjetiva) e o tu (a quem o eu se dirige; “pessoa” não subjetiva) são, a cada situação, únicos. Quem instaura o tu é o eu. Quem subjetiva o tu é o eu. Ao dizer, o *eu* fala de *mim*. Na relação eu-tu, o *e/le* (não-pessoa; não subjetivo; não participa da alocação), que está fora dessa relação, não diz respeito a nenhuma “pessoa” específica, mas refere-se sobre alguém ou alguma coisa fora da alocação. Ainda sobre a relação eu-tu, ou seja, na relação de um locutor e de um interlocutor, cabe dizer que nenhum deles se concebe sem o outro. Ademais, são reversíveis. Nessa relação, há, portanto, a intersubjetividade.

Dentro desse quadro, consideramos relevante enfatizar que “a condição de intersubjetividade é que torna possível a comunicação lingüística” (BENVENISTE, 1989, p. 78). Isto é, compreendemos que, se a linguagem já é da natureza do homem, conforme aborda esse autor, a comunicação é apenas uma consequência disso. Assim, faz-se relevante dizer que Benveniste não um comunicacionista, no sentido de considerar a linguagem como instrumento.

Flores e Teixeira (2008), embasando-se Benveniste, afirmam que a intersubjetividade é condição da própria subjetividade, no sentido de que é pelo fato de aquela existir que se pode pensar nesta. Desse modo, cabe ressaltar que a subjetividade “não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem” (BENVENISTE, 1998, p. 286), o que aponta para o fato de haver formas específicas para o locutor se colocar e converter a língua em discurso (exercício da linguagem, ou seja, linguagem posta em ação) nas mais diversas enunciações. Desse modo, Benveniste considera que a linguagem permite ao homem se subjetivar.

Considerando-se essas questões, face à subjetividade na linguagem, parece haver momentos em que a singularidade é conquistada no espaço enunciativo do rádio amador, levando-se em conta haver certa liberdade de expressão. Ou seja, um espaço que parece dar abertura para o sujeito enunciar, já que “pulsa” ali, a nosso ver, solidariedade, amizade e afeto, podendo emergir algo diferente, visto que a linguagem não representa o mundo.

Desse modo, a representação vem como impossibilidade, haja vista que a relação com o objeto é de desestabilidade, não é de totalidade, há sujeito em jogo. A representação não é, portanto, um “decalque”. Nesse sentido, embasando-nos em Milner (2006, p. 07), cabe dizer “que há *representável*, já que a

representação nada supõe a não ser a similitude e a relação” (grifo meu). Ou seja, compreendemos esse *representável* como algo para se pensar na previsibilidade de emergência de algo diferente.

Norma: enfatizando a (im)previsibilidade de emergência de ALÍNGUA

A alegria, a tristeza, a dor e o medo do homem, a sua maneira de considerar o mundo e a sua atitude para com ele, tudo isso se reflete na palavra, no ato de criação lingüística. O homem conhece, e ao mesmo tempo pensa e sente, estabelecendo *analogias inéditas*, na intuição como na expressão, analogias que contêm e manifestam o seu modo peculiar de tomar contato com a realidade (grifos nossos) (COSERIU, 1982, p. 75).

No ato enunciativo, as associações entre elementos lingüísticos, diferentes de associações já esperadas, conforme espaço enunciativo, estão para a ordem da previsibilidade do sistema lingüístico. Comparamos, portanto, *analogias inéditas* a esses tipos de associações, no sentido de romper com o esperado no encadeamento lingüístico onde emergem.

Sob essa perspectiva, Coseriu (1979), em seu texto *Sistema, norma e fala*, afirma que “o sistema é um conjunto de oposições funcionais”, ao passo que “a norma é a realização ‘coletiva’ do sistema” (COSERIU, 1979, p. 74), ou seja, é a realização normal do sistema, no sentido de se repetir modelos anteriores. Assim, vale lembrar que a norma é menos abrangente que o sistema, que não está para a questão do somatório de signos.

O sistema é aberto, está para a ordem das possibilidades, abrangendo fatos não realizados, mas possíveis, levando-se em conta as oposições e as regras de combinação dos elementos lingüísticos, ou seja, o próprio funcionamento do sistema. Essas oposições remetem-me àquilo que Saussure (2006) dizia sobre haver na língua só diferenças.

Temos a impressão de que o sistema é inapreensível, já que não é possível apreender todas as suas possibilidades, porém verifica-se seu funcionamento, por exemplo, mediante “os atos lingüísticos concretamente registrados no próprio momento de sua produção” (COSERIU, 1979, p. 74).

O sistema admite variantes no que dizem respeito ao ponto de vista significativo e formal. Nesse sentido, “uma costuma ser a normal, enquanto que as demais, ou são *anormais*, ou têm um determinado valor estilístico” (grifo nosso) (COSERIU, 1979, p. 67). Dessa forma, parece ser possível construir para o vocábulo *anormais* um sentido de *restrito, de certa forma, a determinado grupo*. Ou seja, é a possibilidade de se pensar em vocábulos e expressões, conforme seus significados e formas, peculiares a um dado grupo, não conhecidos, talvez, por outros grupos.

Nesse sentido, gostaríamos de dizer que o grupo PX de radioamadorismo possui esses tipos de vocábulos e expressões, o que aponta para a existência

de uma norma ali, isto é, numa das realizações possíveis do sistema. O vocábulo *tubarão* (bom operador de rádio amador), a expressão *munheca de pau* (iniciante na prática de radioamadorismo) o vocábulo *negatocha* (não) e a expressão *capital da mulher bonita* (Goiânia, Goiás), por exemplo, remetem à questão dos significados e formas próprias a esse grupo. É a norma do grupo PX. Ou seja, são jargões pertencentes a esse espaço enunciativo. Todavia, cabe salientar que é via enunciação que a norma é afetada. Nesse sentido, faz-se relevante destacar que

mesmo assim é evidente que nem todas *as associações possíveis no sistema* (pelo lado do conteúdo ou pelo lado da forma) ocorrem também na norma: considere-se que o valor criativo na linguagem, e particularmente o labor poético, consiste, em grande parte, em descobrir novas associações significativas (imagens) ou formais (rima, assonância, aliteração, harmonia imitativa, etc.), possíveis no sistema (isto é, virtualmente existentes), mas *inéditas na norma*” (grifos nossos) (COSERIU, 1979, p. 68).

Face à norma na prática de radioamadorismo do grupo PX, vale dizer que *as associações possíveis no sistema*, levando-se em consideração a criatividade lingüística nessa prática, deixam-nos entrever a previsibilidade de vocábulos ou expressões *inéditas na norma*. Ou seja, tomamos o vocábulo *inéditas*, no sentido de que era esperado um outro vocábulo ou uma outra expressão no lugar onde há a manifestação de ALÍNGUA. Nesse sentido, faz-se interessante ressaltar que a ALÍNGUA está para a ordem da (im)previsibilidade. Ou seja, é previsível pelo sistema, mas imprevisível onde emerge, posto que o sistema já apresenta outra forma estabilizada pela prática social e que se adequaria à circunstância.

Enfatizando alguns aspectos da noção de ALÍNGUA

Baseando-nos em Milner (1995), gostaríamos de destacar que a ALÍNGUA promove o equívoco na língua, que diz respeito àquilo que suporta o duplo sentido, e o dizer em meias-palavras. Nesse sentido, um segmento lingüístico marcado pelo equívoco é ele mesmo e um outro ao mesmo tempo. Dá a impressão de que podemos dizer, portanto, que são coisas díspares coexistindo num mesmo segmento lingüístico, o que remete ao fato de que “ele [equívoco] explode em univocidades combinadas” (MILNER, 1995, p. 13), desestratificando a língua. É a não designação unívoca. É o um a mais, isto é, há uns no registro de ALÍNGUA.

Nesse sentido, associamos a Saussure (2006, p. 25), ao dizer que “o *signo escapa sempre*, em certa medida, à *vontade individual ou social*, estando nisso o seu caráter essencial; é, porém, o que menos aparece à primeira vista” (grifos nossos). Ou seja, compreendemos que esse caráter essencial diz respeito, por exemplo, à não fixidez do signo lingüístico⁴. Assim, é a possibilidade

de se pensar que um signo pode ser uma coisa e outra ao mesmo tempo, já que *escapa à vontade individual ou social*.

Remetendo-nos à arbitrariedade do signo lingüístico, conforme dizeres saussurianos, a ALÍNGUA parece apontar para essa tese, já que, se o significante é imotivado em relação ao significado, há possibilidades várias de deslocamento. Diríamos que a ALÍNGUA é um deslocamento possível e previsto, de certa forma, pelo sistema lingüístico⁵. Assim, ela está sempre “pronta” para emergir, não há controle; está para a ordem do não-controle, é contingente. O equívoco registrado por sua manifestação parece não se desfazer.

Enunciação de radioamadores: uma análise possível

Ao analisarmos a enunciação de dois radioamadores, vale dizer que, face à regularidade, algo parece ter “escapado”. Nesse sentido, associamos a regularidade à norma do grupo PX, ou seja, ao jargão, conforme vocábulos e expressões sublinhadas e definidas em nota de rodapé. Por outro lado, gostaríamos de dizer que foi possível entrever a manifestação de ALÍNGUA, enfatizando o lugar de uma expressão que, usualmente, ocupa outros lugares nas enunciações via rádio amador. Observemos:

TOURO SENTADO: Positivo! Ô Feiticeiro... *cê tá por aí, cê captura eu mais o Barrinha ou cê tá ocupado aí contano os QSJ*⁶? É... Barra, ele deve tá contano o dinheiro lá, viu?! Ô Feiticeiro *pitimbado*⁷, larga esse dinheiro aí um pouquinho, de contar isso aí, vem cá na caxinha⁸, quero conversá cocê, ô *pitimbado*⁹!

FEITICEIRO: Bom dia! *Se fô QSJ*¹⁰, *eu dô...*

TOURO SENTADO: Positivo! Bom dia, Feiticeiro, *cê tá contano os QSJ*¹¹ *pra ir pra praia, tá?!*

FEITICEIRO: Negativo! Pelo menos, tá guardado.

TOURO SENTADO: Que que *cê tá contano* aí, então?! *Tá contano pra pagá os funcionário, é?*

⁵ Vale dizer que Saussure não pensa o signo isolado, mas no sistema. Ademais, esse autor não fecha a estrutura.

⁶ Dinheiro.

⁷ Parece-nos que o vocábulo *pitimbado* permeia a cultura popular, não se restringindo somente a esse grupo. Talvez, então, não seria o caso de dizer que faz parte do jargão.

⁸ Rádio amador.

⁹ Conforme nota 7.

¹⁰ Dinheiro.

¹¹ Dinheiro.

FEITICEIRO: Conversei com o Oreia Seca, *cê quer que ele vai praí?*

TOURO SENTADO: PÁ CABÁ... *Uai, só se ele ficá no lugar da minha cristal*¹², *que ela vai sair. Ele fica no lugar dela?*

FEITICEIRO: *Ele falô que num vai não. Cê tava pescano, tava, Touro?*

A partir da materialidade lingüística acima, gostaríamos de destacar que parece ser possível construir uma das características que permeia a prática de radioamadorismo. Touro Sentado, procurando pelo Feiticeiro via rádio amador, enuncia: *Cê tá ocupado aí contano os QSJ?* Em seguida, Feiticeiro responde: *Se fô QSJ, eu dô.* Touro Sentado pergunta ao Feiticeiro se este está *contano os QSJ pra ir pra praia* ou se é *pra pagá os funcionário*. Nesse sentido, são dizeres que apontam para a ludicidade, que é uma característica que permeia o espaço enunciativo do rádio amador.

Emergiram nos dizeres dos radioamadores alguns jargões consubstanciados a prática de rádio amador: QSJ, caxinha e cristal. São provas cabais de que há dizeres estabilizados nessa prática social. Nesse sentido, é a norma do grupo, é a questão da regularidade, do semelhante.

Por outro lado, há um ponto no fio do dizer que parece ter “escapado” dessa ordem da regularidade. Assim, dentro da perspectiva da ludicidade, Feiticeiro diz ter conversado com o Oreia Seca e, nesse sentido, perguntou ao Touro Sentado: *Cê quer que ele vai praí?*. Este radioamador respondeu: PÁ CABÁ.

PÁ CABÁ dá um tom de dúvida, aponta para a possibilidade de uns, ou seja, *positivo* ou *negativo*? *Negativo* ou *positivo*? Interessante observar que os vocábulos *positivo* e *negativo* emergiram em dizeres anteriores. Portanto, é, a nosso ver, o equívoco na língua, isto é, a manifestação de ALÍNGUA, que fraturou a norma. *Positivo* e *negativo* apontam para coisas díspares coexistindo ao mesmo tempo, não se desfazendo o equívoco, não havendo a designação unívoca.

Parece-nos que o registro de ALÍNGUA produziu um efeito de jocosidade: *Uai, só se ele ficá no lugar da minha cristal, que ela vai sair. Ele fica no lugar dela?* Esse lugar ao qual o Touro Sentado se refere sugere jocosidade. Face aos dizeres do Touro Sentado, Feiticeiro afirma que *Ele falô que num vai não*.

PÁ CABÁ aponta para um modo de subjetivação, marcando uma diferença face à regularidade, o que remete a uma conquista da singularidade. Essa expressão está para a ordem da (im)previsibilidade, isto é, prevista pelo sistema lingüístico, mas imprevisível onde emergiu, já que o sistema apresenta outras formas que se adequariam à circunstância.

¹² Esposa.

Considerações finais

Ao analisar a enunciação de dois radioamadores, ressaltando a expressão PÁ CABÁ, cumpre dizer que a análise empreendida não indica que ela é a única possível, já que “se a enunciação é única, única também é análise que dela se faz” (FLORES et alii, 2008, p. 11). A enunciação é única e irrepitível, levando-se em consideração pessoa (eu-tu), tempo e espaço. Por outro lado, “é da ordem do repetível apenas a organização do sistema da língua” (FLORES, 2006, p. 71). Nesse sentido, cada análise está para a ordem da irrepitibilidade. Daí se pensar, talvez, que o campo da enunciação está para a ordem das movências, das não certezas, das possibilidades, o que parece apontar para o fato de o *corpus* ser construído.

À guisa de concluir este artigo, na ilusão de que seja possível haver um “fim”, a prática de radioamadorismo do grupo PX permite-nos dizer que há ali a presença de uma voz marginalizada, no sentido de estar restrita a um grupo. Todavia, mesmo com o advento de outras tecnologias que contemplam a interação entre sujeitos, como é o caso do computador, a prática de rádio amador tem sempre ganhado novos adeptos. Nesse sentido, os novos radioamadores dão a impressão de que serão também, de certa forma, *novos amadores* numa prática em que, a nosso ver, há a manifestação de *amor*.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. **Alguma poesia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral I**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 1988.

_____. **Problemas de lingüística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

COSERIU, Eugenio. **O homem e sua linguagem: estudos de teoria e metodologia lingüística**. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1982.

_____. **Teoria da linguagem e lingüística geral: cinco estudos**. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

FLORES, Valdir do Nascimento. Entre o dizer e o mostrar: a transcrição como modalidade de enunciação. In: **Organon**, vol. 20, n. 40-41. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

FLORES, Valdir do Nascimento; SILVA, Silvana; LICHTENBERG, Sônia; WEIGERT, Thaís. **Enunciação e gramática**. São Paulo: Contexto, 2008.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Os nomes indistintos**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

AGRICULTURA E SUSTENTABILIDADE

Alan Kardec Veloso de Matos¹

Resumo:

Problemas, como perda de terras cultiváveis, redução na quantidade e qualidade da água, desmatamento, desertificação e perda de recursos genéticos, estão obrigando governos a reverem as políticas que durante muitos anos promoveram a agricultura por meio de fortes incentivos.

Palavras-chave: Agricultura. Revolução Verde. Sustentabilidade.

Abstract:

Problems, such as loss of terras cultiváveis, redução na quantidade e qualidade da água, deforestation, desertificação and loss of genetic resources, are forcing governos to reverem as policies that during many years promoveram to agriculture by meio of fortes incentives.

Key words: Agriculture. Green Revolution. Sustainability

Introdução

Tradicionalmente, as análises do processo de transformação da agricultura brasileira são divididas nas seguintes fases: a da agricultura tradicional e da agricultura moderna. A fase da agricultura tradicional empregava técnicas primitivas de produção, enquanto a fase da agricultura moderna passou a empregar novos métodos e novas tecnologias no manejo e exploração da área cultivada.

A primeira fase caracterizou-se pelo predomínio do café na economia brasileira e pela pouca importância que se dava ao projeto de se utilizar a imensa base territorial brasileira na produção de grãos. A produção de alimentos básicos, como milho, arroz e feijão, era voltada para a subsistência e os excedentes abasteciam os centros urbanos.

O modelo de exploração da segunda fase é resultante da chamada “revolução verde”, baseada no uso intensivo de fertilizantes químicos, defensivos e mecanização em todas as etapas do processo produtivo.

¹ Engenheiro Agrônomo, MS em Administração Rural. Professor universitário.
Contato: alan@mandic.com.br

O processo de modernização da agricultura, iniciado com a Segunda Revolução Agrícola e aprofundado na Revolução Verde, trouxe conseqüências desastrosas nos aspectos agrônômicos, e econômicos, ecológicos e sociais.

Problemas, como perda de terras cultiváveis, redução na quantidade e qualidade da água, desmatamento, desertificação e perda de recursos genéticos, estão obrigando governos a reverem as políticas que, durante muitos anos, promoveram a agricultura por meio de fortes incentivos.

Surge, assim, o movimento em oposição ao modelo agrícola moderno, apresentando propostas para a agricultura em seus vários aspectos. Em termos gerais, a insustentabilidade do modelo moderno ou convencional é atribuída ao comprometimento tanto dos recursos produtivos, tais como solo, água e recursos genéticos, como estruturas e processos ecológicos básicos responsáveis pelo funcionamento dos ecossistemas, tais como, biodiversidade, fluxo de energia, ciclagem de nutrientes e mecanismos de regulação populacional. Também atribui-se à grande dependência de insumos de alto custo energético, à geração e ao acentuamento de desigualdades econômicas e sociais em níveis local, regional e mundial e à incapacidade de atender às finalidades primárias de alimentar a população e de melhorar as condições de vida daqueles envolvidos diretamente no processo produtivo.

Contra cenários dessa natureza, emergiu o conceito de desenvolvimento sustentável, no qual sustentabilidade implica obter, simultaneamente, melhores condições de vida para a população e conservação do meio ambiente.

Dada a crescente importância universal de alguns parâmetros tecnológicos, ambientais e mesmo de mercado, pode-se dizer que a agricultura brasileira nos anos recentes entrou em sua terceira fase evolutiva, a fase da chamada "agricultura sustentável", que sem dúvida envolve aspectos econômicos (viabilidade econômica), social (equilíbrio social) e ambiental (preservação dos recursos naturais) (COELHO, 1998).

Nessa perspectiva descreveremos os impactos ambientais da Agricultura Brasileira e o sistema de produção agrícola do tipo "revolução verde" ou intensivo, que tem como base a biotecnologia e os sistemas alternativos de produção baseados em tecnologias alternativas.

O artigo inicia-se descrevendo os impactos ambientais da Agricultura Brasileira. Na segunda parte, faz-se o confronto entre os sistemas de produção convencional ou intensivo e agricultura alternativa e o conceito de sustentabilidade. Na terceira e última parte, são tecidas as considerações finais.

Impactos ambientais da agricultura brasileira

De acordo com Souza Filho (2001) a grande diversidade de ambientes naturais e diferenças regionais em termos de intensificação tecnológica fazem

com que a agricultura brasileira apresente um conjunto complexo de preocupações ambientais. Com o objetivo de sumarizar os principais impactos da agricultura brasileira sobre meio ambiente, adotou-se uma divisão do território nacional segundo seis regiões ecológicas: a Floresta Amazônica, os Cerrados, o Nordeste Semiárido, a Mata Atlântica, as Florestas Subtropicais e os Pampas e o Pantanal Matogrossense. A seguir são apontados os principais problemas dessas regiões:

Floresta Amazônica

Os sistemas de produção agrícola nesta região caracterizam-se por sua insustentabilidade. Os principais fatores responsáveis pela insustentabilidade:

- nível educacional e de informação tecnológica dos produtores baixos;
- técnicas e culturas trazidas por migrantes nem sempre são apropriadas para as condições locais;
- processo de colonização desordenado e predatório (queimadas, desmatamento, erosão dos solos, perda de biodiversidade, conflitos fundiários etc);
- prática de agricultura itinerante².

Semi-árido nordestino

Nas áreas irrigadas, o principal problema ambiental é a salinização do solo pelo uso inadequado do manejo da água, em função da alta salinidade na região, que afeta as águas superficiais e o lençol freático, tornando a irrigação complexa. Na estação das chuvas ocorre a erosão dos solos, especialmente em função da falta de cobertura vegetal.

Mata Atlântica

Os solos são em geral de média fertilidade. Áreas mais baixas, com solos mais férteis, propícios para a agricultura, já se encontram desmatados. No Sudeste, a expansão cafeeira do século XIX e início do XX, foi extremamente predatória, destruindo a cobertura vegetal, a fauna e solos frágeis das áreas montanhosas. No Nordeste a monocultura da cana-de-açúcar, além de causar impactos ambientais, teve conseqüências sociais.

² Sistema de produção que se caracteriza pelo corte e queima das árvores em pequenas áreas isoladas, em que o cultivo limita-se, algumas vezes, a um período máximo de dois anos. Segue-se a um período de descanso, ao redor de oito anos (SOUZA FILHO, 2001).

Cerrado

Predominância de solos quimicamente pobres, topografia plana e ondulada, associada com outras excelentes características físicas e disponibilidade de água, torna grande parte de seus 204 milhões de hectares altamente favoráveis a agricultura. Em áreas com estabelecimento de projetos agrícolas, inadequado uso de tecnologias (mecanização, irrigação, insumos químicos) e manejo do solo têm causado compactações do solo, erosão, salinização e perda de fertilidade. De acordo com Souza Filho, “80% das pastagens plantadas no Cerrado apresentam algum tipo de degradação ambiental, com sinais de desertificação”. (SOUZA FILHO, 2001, p.588)

Florestas subtropicais e pampas

Solos naturalmente férteis e clima ameno. Sistemas inadequados de preparo do solo têm caracterizado a agricultura da região. Mecanização intensiva e expansão do cultivo de grãos contribuíram para elevar a perda de matéria orgânica e compactação, pulverização dos solos, criando condições para a ocorrência de erosão hídrica e eólica. A falta de cobertura vegetal tem interferido na acumulação de água no lençol freático. Águas dos rios têm sido contaminadas por dejetos da produção intensiva de suínos. Pastos têm sido utilizados contínua e intensivamente.

Pantanal matogrossense

A maioria dos solos é formada pela sedimentação de materiais erodidos do planalto adjacente, possuindo textura arenosa de baixa fertilidade natural. A fauna é rica e diversificada, sendo a caça e a pesca ilegais, uma ameaça ao sistema. Grandes áreas de florestas têm sido desmatadas para produção de subsistência, formação de pastagens, represas e rodovias. No planalto adjacente ao Pantanal, o cultivo intensivo é de grande escala de grãos, geralmente praticados em solos arenosos, tem provocado desequilíbrio ecológico e acelerado o processo de sedimentação, afetando o sistema hidrológico nas áreas planas mais baixas.

Além dos problemas citados anteriormente, temos os problemas ambientais causados por pesticidas e fertilizantes. Casos de envenenamento e/ou intoxicação de trabalhadores, bem como a contaminação de recursos naturais que são freqüentes. Em geral, isso ocorre por causa do uso inadequado de equipamentos de proteção, estocagem inadequada de produtos, lavagem de equipamentos em rios, córregos e lagos. A maioria dos produtores faz uso de produtos tóxicos sem seguir as prescrições agrônômicas.

Observa-se em função do tipo de agricultura praticada podemos reduzir ou ignorar os impactos ambientais na agricultura. Na próxima seção

examinaremos dois tipos de agricultura: de um lado, o sistema agrícola moderno (revolução verde) ou intensivo, que tem como suporte a biotecnologia; de outro lado; o sistema agroecológico, baseado em tecnologias agrícolas alternativas.

Agricultura e sustentabilidade

A “sustentabilidade” está se tornando, cada vez mais, o princípio que rege a agricultura. Porém, a agricultura sustentável vai além da dimensão técnica da produção agrária. Tem efeitos sociais mais significativos quando se sabe que não afetam apenas um país, mas o mundo todo.

Existe um grande número de tecnologias agrícolas classificadas como sustentáveis, apesar da sustentabilidade de sua aplicabilidade ser questionada. Um exemplo seria o uso de dejetos animais em substituição aos fertilizantes químicos ser pregado como sustentável, no entanto, seu uso excessivo pode levar à contaminação do lençol freático, fato ocorrido em vários países. Outro exemplo seria o da agricultura orgânica, chamada amplamente de sustentável, mas sustentável quanto praticada em monocultura. (SOUZA FILHO, 2001, p.599)

De acordo com Paul (2006), não existem dados definitivos sobre a produtividade das lavouras orgânicas, mas supõe-se que, se a humanidade resolvesse alimentar-se apenas com produtos orgânicos³, a área plantada teria de crescer a ponto de invadir áreas ainda intocadas de florestas.

Um produto orgânico resulta de um manejo agrícola para preservação do solo, sem utilização de agrotóxicos. Esse tipo de produção obedece normas rígidas de certificação que exigem cuidados com a conservação do meio ambiente e condições adequadas de trabalho (NAIDITCH e DINIZ (2003:74)).

Ainda com relação aos orgânicos, LIU (2007 *apud* PAUL, 2006: 79) afirma que “Resume o conceito do alimento saudável associado ao da sustentabilidade do meio ambiente e a um sistema produtivo que respeita o pequeno produtor”.

Tecnologias ditas sustentáveis são aquelas que simultaneamente proporcionam conservação ambiental e sistemas socioeconômicos mais justos.

Conforme Souza e Filho (2001: 600), as formas sustentáveis de agricultura são caracterizadas pela adoção de práticas e tecnologias que:

§ usam técnicas integradas de manejo, mantendo a integridade ecológica da propriedade;

§ são flexíveis e adaptadas para locais específicos;

§ preservam a biodiversidade, a paisagem natural e bens públicos não avaliados pelo mercado;

§ são lucrativas para produtores no longo prazo;

§ são economicamente eficientes sob o ponto de vista social.

³ Um produto orgânico resulta de um manejo agrícola para preservação do solo, sem utilização de agrotóxicos. Esse tipo de produção obedece normas rígidas de certificação que exigem cuidados com a conservação do meio ambiente e condições adequadas de trabalho (NAIDITCH e DINIZ (2003:74)).

A sustentabilidade do sistema produtivo implica a necessidade de construção de uma tecnoestrutura que esteja normatizada pelas condições ecológicas do meio. No entanto, as formas efetivas de sua utilização como meios de produção estão sujeitas às condições de assimilação cultura de novas tecnologias que potencializem os saberes técnicos tradicionais e possam ser administradas pelas próprias comunidades. Nesse sentido, é possível definir um sistema tecnológico apropriado como aquela estrutura que, estando caracterizada por sua adequação e integração às condições ecológicas do meio, concretiza-se através das práticas produtivas das comunidades e define sua produtividade através do processo de apropriação, coletiva e subjetiva dos meios ecotecnológicos de produção por parte dos produtores diretos. Tal processo implica a assimilação cultura de novas habilidades, a interiorização de novos conhecimento e a posse dos meios de produção instrumentos de controle que tornem possível a autogestão de seus recursos produtivos (LEF, 2006, p.434)

Indrio (1980 *apud* C.NETO: 1999), enumera as principais características diferenciadoras entre agricultura convencional e agricultura alternativa. A agricultura biológica (alternativa) baseia-se na policultura, mercados locais e regionais com autonomia tecnológica e poucos desperdícios, utiliza processos naturais para a fertilidade do solo, sendo estável social, econômica e ecologicamente.

A agricultura industrial encontra-se estruturada na monocultura, com variedades selecionadas para alto rendimento, por meio de grandes empresas industriais com mão de obra assalariada, base em mercados distantes, tecnologias com grandes desperdícios e energias não renováveis (petróleo, átomo) utiliza combustíveis fósseis e produtos químicos, sendo assim, ecológica, econômica e socialmente instável.

Caracterizando a agricultura alternativa, o Conselho Nacional de Pesquisa, dos EUA define que:

Em contraste com a agricultura convencional... sistemas alternativos mais deliberadamente integram e tiram vantagem das interações benéficas que ocorrem na natureza. Sistemas alternativos enfatizam gestão; relações biológicas, tais como as que ocorrem entre praga e predador; e processos naturais, tais como fixação de nitrogênio, ao invés de métodos quimicamente intensivos. O objetivo é sustentar e melhorar, ao invés de reduzir e simplificar, as interações biológicas das quais a agricultura é dependente, reduzindo assim os efeitos externos prejudiciais das práticas de produção.

Na visão da Comissão Mundial sobre meio ambiente (1991), a humanidade é capaz de tornar o desenvolvimento sustentável – de garantir que ele atenda as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras atenderem também as suas necessidades.

Para a comissão, o conceito de desenvolvimento sustentável tem limitações impostas pelo estágio atual da tecnologia e da organização social, com relação aos recursos ambientais e pela capacidade da biosfera de absorver os efeitos da atividade humana.

Segundo (Assis) (2006, p.81), “o desenvolvimento sustentável tem como eixo central a melhoria da qualidade de vida humana dentro dos limites da capacidade de suporte dos ecossistemas”

Para Boff (1999: 137), *uma sociedade ou planeta sustentável é aquela que produz o suficiente para si e para os seres dos ecossistemas⁴ onde ela se situa*. Na prática a sociedade deve ser capaz de assumir novos hábitos e planejar um tipo de desenvolvimento que cultive o cuidado com os equilíbrios ecológicos funcionando dentro dos limites impostos pela natureza. Para Boff, isso não significa voltar ao passado, mas oferecer um novo enfoque para o futuro comum. Não se trata simplesmente de não consumir, mas de consumir responsabilmente.

C. Neto (1999: 312), *faz a seguinte indagação: a biotecnologia e as tecnologias alternativas promovem o desenvolvimento sustentável? Ainda segundo C. Neto (1999), existe alguma forma de implementação de agricultura sustentável no Brasil?*

De acordo com C.Netto (1999), ao confrontarmos os métodos empregados pela agricultura convencional biotecnológica com o conceito de sustentabilidade, que exige, dentre outros aspectos, que seja holístico, sistêmico e não excludente em termos sociais, que garanta a autosuficiência dos produtores e que não esteja submetida a uma estrutura de dependência, que tem como base a “ajuda” e transferência de tecnologia, verifica-se a não sustentabilidade da biotecnologia, e em particular, da produção agrícola industrializada, convencional, em termos gerais.

Defensores da agricultura intensiva alegam que esse sistema de produção requer uma superfície cultivada muito menor que os métodos agrícolas alternativos. Segundo esses defensores do sistema convencional, essa forma de agricultura pode evitar a incorporação de novas áreas de terras virgens para a produção de alimentos, baseadas na produtividade de novos cultivares gerados pela biotecnologia vegetal.

As tecnologias alternativas, por sua vez, estão relacionadas ao que denominamos de “outra agricultura” (SACHS, 1996 *apud* C. NETO, 1999, p.313). Essa forma de agricultura corresponde a formas de sistemas de produção de alimentos e fibras que visa a alcançar alguns objetivos:

1. incorporação mais ampla de processos naturais (ciclagem de nutrientes, fixação de nitrogênio etc);
2. redução do uso dos insumos externos à propriedade;

⁴ Conjunto de todos os sistemas, naturais ou técnicos, projetados pelo ser humano. (BOFF, 1999, p.195).

3. maior utilização produtiva do potencial biológico e genético das espécies vegetais e animais;

4. melhoramento das combinações dos padrões de cultivo com o potencial produtivo e as limitações físicas dos terrenos agrícolas para assegurar a sustentabilidade dos atuais níveis de produção a longo prazo;

5. ênfase à produção lucrativa e eficiente com o melhor manejo das plantações e conservação de recursos agrícolas, hidráulicos, energéticos e biológicos.

Caracteriza os aspectos que definem as tecnologias alternativas como sustentáveis, e relacionados com os conceitos de sustentabilidade referidos anteriormente; enfoque holístico, ótica sistêmica, diversidade, fertilização orgânica, reciclagem de nutrientes, conservação do solo, rotação de cultivos/criação, policultivos, manejo integrado e biológico de pragas e manejo da biodiversidade para o controle de pragas (C.NETO, 1999: 314).

Todos estes aspectos (diferentemente da agricultura intensiva) definem as tecnologias alternativas como plenamente sustentáveis dos pontos de vista social e ambiental e, acrescentaríamos, do ponto de vista econômico (longo prazo).

Segundo Souza e Filho (2001, p.603), “no sentido prático, produtos sustentáveis são aqueles que caminham em direção ao consenso de que conservação e melhores padrões de vida devem ser simultaneamente perseguidos sob uma perspectiva de longo prazo”.

Considerações finais

A agricultura convencional ou intensiva, baseada nos insumos industriais está destruindo a base natural da produção. Fatores resultantes desse processo de produção, tais como: desertificação, salinização, poluição do solo e águas; esgotamento dos recursos não renováveis são partes de um mesmo pacote.

Por outro lado, a agricultura alternativa e suas tecnologias, representam esforço de construção da produção em outras bases, preservando os recursos naturais. Essas bases englobam aspectos éticos em relação à natureza, à humanidade e às gerações futuras, contrapondo-se à idéia econômica imediatista.

A questão do suprimento alimentar sustentável não se restringe à produção de alimentos. Essa questão está ligada às políticas macro (agrícola) das nações, às políticas no nível microeconômico dos produtores, à recuperação dos hábitos e patrimônio genético acumulado pelas comunidades.

Referências:

AGRICULTURA Sustentável. **Correio agrícola**, São Paulo: Bayer, jul-dez.2000. Semestral.

ALMEIDA, G.C.S de; LAMOUNIER, W.M. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, Lavras, v. 7, n.3, p.345-355, 2005.

ASSIS, Renato Linhares. **Desenvolvimento rural sustentável no Brasil: perspectivas a partir da integração de ações públicas e privadas com base na agroecologia**. Campinas, SP, p.76-89. jan-mar.2006. (parte da tese de doutorado em Economia Aplicada da Universidade Estadual de Campinas).

BENEFÍCIOS DO ALGODÃO TRANSGÊNICO EM XEQUE, **Valor – Agronegócios**, São Paulo, 26.jul.2006.

BOOF, L. Concretizações do cuidado. In: **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. cap. 1x, p. 136-137.

BOUÇAS, Cibelle. Transgênicos em franca expansão. **Valor – Agronegócios**, São Paulo, 19,20,21.jan.2007.

CALLENBACH, Ernest. **Ecologia: um guia de bolso**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Petrópolis, 2001

COELHO, Carlos Nayro. O princípio do desenvolvimento sustentado na agricultura brasileira. **Revista de Política Agrícola**, Brasileira, ano VII, n.02, abr.1997.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. 2.ed. **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro, FGV, 1991.

CONWAY, G. Êxitos anteriores. In: **Produção de alimentos no século XXI: biotecnologia e meio ambiente**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003. cap.4, p.69-74.

DELUCAITO, Cristina Aparecida de. Genes da discórdia. **Agroanálises – A Revista de Economia Agrícola da FGV**. A Reinvenção da Vida: os transgênicos suscitam declarações de amor e ódio nos vários segmentos da sociedade brasileira, v.19, n.08, 15.ago.1999. (Edição Especial)

DINIZ, Daniela; NAIDITCH, Suzana. Criando Raízes. **Exame**, São Paulo, ano 37, n.01, ed. 783, 15.jan.2003.

GOODMAN, D; SORZ, B; WILKINSON, J. A apropriação industrial do processo de produção rural. In: **Da lavoura às biotecnologias**. Rio de Janeiro: Campus, 1990. cap.1, p. 5-11.

HECHT, S.B. A evolução do pensamento agroecológico. In: **Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa**. Rio de Janeiro: PTA/FASE, 1989. cap.1, p.25-31.

KHATOUNIAN, C. C. Histórico, contexto e desafios para uma agricultura ecológica. In: **A construção ecológica da agricultura**. Botucatu: Agroecológica, 2001. cap. 1, p. 57-59.

LEFF, E. Cultura, natureza e sustentabilidade: pulsão ao gasto e entropia social. In: **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização, 2006. cap.8, p. 434.

MIKLÓS, Andreas Attila de Wolinsk. Trofobiose, Agricultura Biodinâmica e Desenvolvimento Humano. In: AMBROSANO, Edmilson (Coord.). **Agricultura ecológica**. Guaíba: Agropecuária, 1999.

MOREIRA, Roberto José. Críticas ambientalistas à Revolução Verde, **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**. p.39-52. 15.out.2000. (artigo).

NEGÓCIO da vida. **Exame**, São Paulo, ed. 715, n.31, p.41-52, maio.2000.

C. NETO, C. Agricultura sustentável, tecnologias e sociedade. In: **Mundo rural e tempo presente**. Rio de Janeiro: MAVAD, 1999. cap.12, p. 301-320.

PADUA CARRIERI, A. de. Questão ambiental, agricultura e mudanças de paradigmas: o ecodesenvolvimento, a agricultura sustentável e a biotecnologia. **Cadernos de Administração Rural**, Lavras, v. 9, n.1, p. 1-20, 1997.

PAUL, G. O mito dos orgânicos. **Exame**, São Paulo, ed. 884, n.26, p.78-79, dez.2006. QUEM TEM MEDO DOS ALIMENTOS TRANSGÊNICOS? **Biotecnologia**, 21.jun.1999. (Gazeta Mercantil).

ROMEIRO, A.R. **Desenvolvimento sustentável e mudança institucional: notas preliminares**. Campinas, SP:

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. 12.ed. São Paulo: Best Seller, 2003. 650p.

SANTOS, R.H.S; MENDONÇA, E.de Sá. Agricultura natural, orgânica, biodinâmica e agroecologia. **Informe agropecuário**, Belo Horizonte, v.22, n.212, p.5-8, set.2001

SCHULTZ, Glauco; NASCIMENTO, Luis Felipe M.. Sistema de produção agroecológico como estratégia para o alcance de critérios e vantagens competitivas sustentáveis. **Anais do XXI Encontro Nacional de Engenharia de Produção (ENEGP) e da 7th Internacional Conference on Industrial Engineering and Operations Management. ABREPO** – 17 a 19 de outubro de 2001- Salvador/BA. 08p.

SOUZA FILHO, A. P.S.et.al. Efeitos do potencial alelopático de três leguminosas forrageiras sobre três invasoras de pastagens. **Pesquisa Agropecuária Brasileira**, Brasília, v.32. m.2, p.165-170, 1997.

CRITÉRIOS PARA PUBLICAÇÃO

A revista aceita contribuições em forma de artigos, resenhas ou papers sobre as áreas de sua especialidade, sendo os conteúdos de responsabilidade dos autores que serão informados sobre a publicação ou não de seus trabalhos.

1. O texto deverá estar afinado com os objetivos da revista: as reflexões teórico-metodológicas dos cursos da FUCAMP (Letras, Pedagogia, Administração e Ciências Biológicas).
2. O texto deverá estar revisado e acompanhado de resumos, em português e em inglês, com extensão de até 5 linhas, acompanhado por três palavras-chave, e possuir entre 5 e 20 páginas.
3. As notas explicativas deverão ser inseridas no rodapé, e citações de autores no conteúdo do texto.
4. Apresentar ao final do texto, referências bibliográficas em ordem alfabética, de acordo com as atuais normas da ABNT.
5. O material para a publicação deverá ser encaminhado em duas vias impressas e uma em CD programa Microsoft Word, fonte Times New Roman, tamanho 12 e espaço entre linhas de 1,5.
6. As ilustrações (fotos, tabelas e gráficos), quando forem absolutamente indispensáveis, deverão ser apresentadas em folha separada, acompanhadas da respectiva legenda (de acordo com as normas da ABNT). As ilustrações deverão ser em preto e branco.
7. Na identificação deverão constar: dados sobre o autor, sobre a instituição em que atua e sobre o artigo.

OBS: Ao Conselho Editorial cabe a aceitação dos artigos para publicação, que poderão ser devolvidos aos autores com sugestões para adequá-los à publicação.

Os textos assinados são de responsabilidade dos autores, que cedem os direitos autorais à Revista.

Endereço:

Fundação Carmelitana Mário Palmério

Av. Brasil Oeste, s/n – Bairro Jardim Zenith

38.500-000 – Monte Carmelo – MG – Brasil

Telefone: (0xx34) 3842-5272

E-mail: cadernosdafucamp@Yahoo.com.br, fucamp@fucamp.com.br

Site: www.fucamp.com.br