UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - UPE
CAMPUS MATA NORTE

ISSN 1679-5466
Ano V / V. 01/ 2010

Revista FORMAÇÃO

Versão eletrônica

Edupe
EDITORA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

UPE
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

DIRETORIA
Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues

VICE DIRETORIA
Maria Auxiliadora Leal Campos

COORDENAÇÃO DE GRADUAÇÃO
Maria do Carmo Barbosa de Melo

COORDENAÇÃO DE APOIO ACADÊMICO
Maria de Fátima Bezerra Dantas

COORDENAÇÃO SETORIAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
Kalina Vanderlei Paiva da Silva

COORDENAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
Suelly Gomes Teixeira

COORDENAÇÃO SETORIAL DE EXTENSÃO E CULTURA
Delma Maria Albuquerque

COORDENAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA
José Maria Gomes de Souza Neto

COORDENAÇÃO DO CURSO DE MATEMÁTICA
Laércio Henrique da Silva

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS
Maria do Rosário da Silva A. Barbosa

COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA
Maria Cristina Alves de Almeida

COORDENAÇÃO DO CURSO DE GEOGRAFIA
Gevson Andrade

COORDENAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
Maria Helena Alves da Cunha

PERMUTA/ DOAÇÃO/ ASSINATURAS
SUBSCRIPTION AND EXCHANGE
Os pedidos de assinatura ou permuta devem ser encaminhados ao NELUPE – Núcleo de Linguagem e Educação da UPE – Mata Norte

CIP Catalogação na Publicação
UPE – Universidade de Pernambuco

Formação. UPE – Mata Norte . Nazaré da Mata
v. 1 n. 1 (1
v. 03 n. 1 (jan. / jun. 2011)
ISSN – 1679 - 5466
Resumos em espanhol/ inglês e português
1. Educação e conhecimento multidisciplinar. 1. UPE Universidade de Pernambuco. 1. UPE – Mata Norte .

CONSELHO EDITORIAL
Carmela Velazquez – Universidade da Costa Rica
Cristina Botelho UPE – MATA NORTE
Eduardo França Paiva – UFMG
Georgina Flores – Universidade Estadual Autônoma do México
José Manuel Santos Pérez – Universidade de Salamanca
Kalina Vanderlei da Silva- UPE – MATA NORTE
Marco Nunes - UFRB
Maria de Fátima Lopes – UFRN
Múcio Banja UPE – MATA NORTE

CONSELHO AD HOC
Albenise de Oliveira Lima – UNICAP
Ana Maria Tavares Duarte – UFPE
Luis Carlos Marques Souza – UFPE
Marlene Maria da Silva – UFPE

CONSELHO CONSULTIVO
Cristina Almeida UPE – MATA NORTE
Iraquitan José Leite Ribeiro - UPE– MATA NORTE
José Olivá Apolinário - UPE– MATA NORTE
Luciano Lins – UPE– MATA NORTE
Maria de Fátima Gomes da Silva- UPE – MATA NORTE
Maria do Rosário da S. A. Barbosa - UPE– MATA NORTE
Sergio Neves Dantas – UPE – MATA NORTE
Susan Lewis UPE – MATA NORTE

EDITOR CIENTÍFICO
Alexandre Furtado

DIREITOS AUTORAIS/ *COPYRIGHT*
É permitida a reprodução parcial desta revista desde que haja a fonte citada devidamente. A reprodução total depende da autorização da revista.

DESCRIÇÃO
A revista Formação é uma publicação *on line* da UPE Mata Norte, com perspectiva multidisciplinar, podendo receber artigos de outras Instituições de Ensino Superior, cujo objetivo consiste em divulgar trabalhos científicos em diversos saberes, dispostos nos seguintes temas: cultura e estudos interdisciplinares, formação do educador, educação e desenvolvimento local, cidadania, movimentos sociais e práticas pedagógicas. A circulação deste periódico ocorre semestralmente.

EDUPE -EDITORA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
PRESIDENTE
Prof. Nivaldo Brayner
COORDENADORA
Delba A. Pinto
PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Diêgo Lira

Av. Agamenon Magalhães, s/n Santo Amaro – Recife PE
CEP – 50100-010 fone : (81)3183-3724
Fax: (81) 3183-3718 – email: edupe@upe.br

SUMÁRIO / SUMMARY

5 EDITORIAL// EDITOR'S NOTE

ARTIGOS/ ARTICLES

7 - 14 **MUDANÇA ORGANIZACIONAL NA GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL**
Organization change in the municipal public administration
Edna Leuthier P. Pereira

15 - 26 **SEXUALIDADE, GÊNERO, FAMÍLIA E RELAÇÕES HOMOSSEXUAIS: UMA REVISÃO TEÓRICA.**
Sexuality, gender, family and homosexual relations: a theoretical revision.
Anderson Vicente da Silva

27 - 36 **ANÁLISE MORFOLÓGICA DE FRUTOS, SEMENTES, GERMINAÇÃO, PLÂNTULA E MUDAS DE MIMOSA CAESALPINIIFOLIA BENTH**
Morphologic analysis of fruits, seeds, germination, of mimosa caesalpiniifolia benth
Maria do Socorro Souto Braz, Mayara de Andrade Lima Nascimento, Maria Auxiliadora Leal Campos, Maria José da Silva Oliveira, Ailane Luiz Lopes; Renata Naira Costa Fortunato, Michelly Gonçalves Barbosa.

37 - 50 **O SOFTWARE "EDUCATIVO" NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: GÊNESE DE NOVAS FORMAS DE ENSINAR E DE APRENDER.**
The "educational" software in teaching practice: the begining of new ways of teaching and learning
Maria de Fátima Souza de França Cabral

51 - 60 **AS CONTRIBUIÇÕES DO USO DE IMAGENS NO ESTUDO DAS PAISAGENS NATURAIS GEOGRÁFICAS**
The contributions of the use of pictures in the study of natural landscapes geographical
Edna Leuthier Pimentel PEREIRA, Wesclay Santos de OLIVEIRA

61 - 76 **TEATRO (θέατρο) E ESCOLA (σχολείο): DUAS PALAVRAS GREGAS.**
Theatre (θέατρο) and school (σχολείο): two Greek words
José Maria Gomes de Souza Neto, Luiz Henrique Bonifácio Cordeiro, Sérgio de Corrêa Mendes Júnior

77 - 90 **LENDO AS DITADURAS PELA FENOMENOLOGIA: UM EXERCÍCIO TEÓRICO SOBRE O NAZISMO E O ESTADO NOVO.**
Reading dictatorship through Phenomenology: a theoretical exercise on Nazism an New State
Karl Schurster

91 - 94 ENTREVISTA / INTERVIEW
97 HOMENAGEM / TRIBUTE
99 NORMAS GERAIS DE PUBLICAÇÃO / GENERAL PUBLISHING POLICIES
101 CESSÃO DE DIREITOS / COPYRIGHT POLICIES

EDITORIAL / EDITOR'S NOTE

Durante anos, a revista *Formação* da UPE Mata Norte foi recebida pelo público acadêmico de forma impressa, agora, o mesmo periódico virá em formato digital, mantendo evidentemente o compromisso de publicação semestral e o caráter multidisciplinar, ainda, o espaço para reflexão acerca da educação, sobretudo da formação de professores.

No campo da Educação, a revista apresenta incialmente uma discussão sobre a necessidade de mudança organizacional na Gestão Pública Municipal, questão pertinente a Psicossociologia da Organização que se permite apresentar caminhos para o Desenvolvimento Sócio-Organizacional no processo democrático da sociedade contemporânea. Ainda, somos contemplados com outro texto, trazendo a reflexão a respeito do uso e dos fatores que atribuem a um software a qualidade de "educativo", partindo do pressuposto de que o uso do software se relaciona ao uso da internet na educação e permite abordar as experiências e os atuais avanços computacionais na prática pedagógica.

No campo dos estudos interdisciplinares, de base antropológica, outro texto discute as principais abordagens teóricas acerca da sexualidade e como esta se articula com os conceitos de gênero na formação de configurações familiares diversificadas, fugindo dos padrões tradicionais de família. Para o autor, o tema pertinente traz ideias e opiniões sobre o que é aceito e/ou reconhecido pela sociedade na formação de casais.

Na Biologia, o periódico apresenta uma pesquisa descrevendo e ilustrando as características morfológicas externas de frutos, sementes, fases iniciais da germinação, plântula e mudas de *Mimosa caesalpiniifolia Benth*, considerando, ainda, características morfológicas externas da semente, tais como: a forma, o tamanho e os aspectos do tegumento. No âmbito da História, contamos com um artigo sobre a construção do conhecimento no universo escolar através da dramaturgia grega, como forma de reflexão sobre os elementos cotidianos do povo, as diferenças e semelhanças com os nossos costumes, bem como, o ensino e aprendizagem da história. Ainda, outro interessante trabalho sobre as ditaduras, aqui lido e interpretado pelas lentes da Fenomenologia, na verdade, como sugere o próprio título do artigo, um exercício teórico sobre o Nazismo e o Estado Novo.

A Formação traz também uma entrevista com o Professor do Departamento de Letras Apolinário Olivá, pelo diretor da UPE –Mata Norte, o professor Luiz Alberto Rodrigues, além da homenagem prestada ao professor Almir Olímpio Alves.

Por último, gostaríamos de agradecer a todos que contribuíram para a realização de nossa revista, esperando que os textos aqui presentes possam estimular novos estudos e pesquisas. Desejamos a todos uma boa leitura.

Alexandre Furtado
Editor Científico
Prof. Dr. UPE – Mata Norte

MUDANÇA ORGANIZACIONAL NA GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL

Organization change in the municipal public administration

Edna Leuthier Pimentel Pereira
Professora e pesquisadora da Universidade de Pernambuco – Campus Nazaré da Mata.

RESUMO

O presente artigo apresenta uma discussão sobre a necessidade da Mudança Organizacional na Gestão Pública Municipal, questão pertinente a Psicossociologia da Organização que se permite apresentar caminhos para o Desenvolvimento Sócio-Organizacional no processo democrático da sociedade contemporânea. Com isso, busca-se enfatizar a construção de um Clima Organizacional favorável à implantação de Planos Municipais de Educação, implementando em médio prazo ações políticas educativas voltadas para os interesses coletivos.

Palavras–chave: Planos Municipais de Educação e Clima Organizacional.

ABSTRACT

The present article presents a quarrel on the necessity of the Climate in the organization Change in the Municipal Public Administration, pertinent question the Psychology and sociology of the Organization that if allows to present ways for the Social Development in the organization in the democratic process of the society contemporary. With this, we emphasize the construction of Climate in the organization favorable to the implantation of Municipal Plans of Education, implementing in average stated period action educative politics directed toward the collective interests.

Keywords: Municipal plans of Education and Climate in the Organization.

INTRODUÇÃO

Mudança, organização e gestão são palavras que exigem muito, contudo imprescindíveis ao se almejar a efetivação da educação municipal inovadora.

Na Sociedade Brasileira atual não se ajusta a inércia, a passividade, a indiferença. "A indiferença é o peso morto da história. É a bala de chumbo para o inovador e a matéria inerte em que se afogam freqüentemente os entusiasmos mais esplendorosos. [...]. (GRAMSCI APUD GADOTTI, 1985, p.9).

Objetivando-se mudar o contexto social faz-se necessário mostrar às pessoas a importância desta mudança, e convocá-las para ações libertadoras.

Com isso, tem-se a salientar que se acreditando na possibilidade da educação transformar a sociedade através do Desenvolvimento Pessoal e Sócio-Organizacional, corresponde o fio condutor deste trabalho.

A ênfase na problemática da Gestão é recente no Brasil, especialmente no âmbito da Administração:

> Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. (LÜCK, 2004, p. 1)

No que concerne a implantação dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, observam-se experiências mais recentes quer na ênfase em informações, definição de metas, previsão orçamentária, quer na maior democratização dos processos decisórios e visibilidade dos projetos educacionais.

E nesta via de raciocínio importa-se situar os pressupostos político-legais para elaboração dos referidos planos.

PRESSUPOSTOS POLÍTICO-LEGAIS PARA ELABORAÇÃO DOS PLANOS NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A Constituição de 1988, no seu art.214, indica passos para concretização a posteriori do Plano Nacional de Educação:

> Art.214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:
> I - erradicação do analfabetismo;
> II- universalização do atendimento escolar;
> III- melhoria da qualidade do ensino;
> IV- formação humanística, científica e tecnológica do País.

É interessante observar que embora a Carta Magna preconize o Plano Nacional de Educação, a diversidade de projetos de Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional -

LDBEN e a eleição de Collor em 1989, freiam políticas sociais que não correspondessem aos interesses do Mercado como norteador das decisões nacionais.

Na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentam-se duas referências ao Plano Nacional de Educação, uma no art.9º inciso I, quando incube a União de elaborá-lo:

> Art.9° A União incumbir-se-á de:
> I- elaborar o Plano Nacional de Educação, em Colaboração com os Estados, O Distrito Federal e os municípios.

Outra referência no art.87, parágrafo 1º, das disposições transitórias, quando atribui o prazo de um ano para sua elaboração:

> Art.87. É instituída a Década da Educação a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.
> & 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez Anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para todos.

Esta proposta de construção do Plano Nacional de Educação que se preconiza na LDBEN nº 9394/96, fornece elementos para elaboração de legislação complementar correspondente.

Apesar das indicações nos dispositivos legais a proposição de legislação complementar concernente ao Plano Nacional de Educação pelo MEC, ela se difere do forte interesse da sociedade brasileira pela educação, representado pelas entidades da sociedade civil.

Com estes comentários faz-se algum sentido o fato de que só em 09 de janeiro de 2001, sanciona-se a Lei nº 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação. Em seu art. 2º determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem, em consonância com o nacional, planos estaduais e municipais de educação:

> Art.2º. A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.

Ainda concordando-se com a presença da ideologia neoliberal no cenário educacional brasileiro, vê-se o reflexo no Estado de Pernambuco, que apenas em 08 de julho de 2002 através da Lei n°. 12.252 aprova-se o Plano Estadual de Educação e dá outras providências.

No art.2º atribui-se aos municípios a incumbência da elaboração dos Planos Decenais de Educação:

> Art.2° A partir da vigência desta Lei, os municípios deverão, com base no Plano Estadual de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.

A necessidade de realizar avaliações sistemáticas para a implementação do Plano Estadual de Educação se regulamenta no seu art. 3º:

> O Estado, em articulação com os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Estadual de Educação.

Com respeito aos planos plurianuais do Estado e dos municípios determina-se no art.4º, qual suporte se deve dar:

> Art.4º Os planos plurianuais do Estado e dos Municípios serão elaborados de modo a dar suporte às metas constantes do Plano Estadual de Educação e dos respectivos planos decenais.

Em acordo com esta ótica na legislação em foco, no seu art.6º atribui-se aos poderes do Estado e aos Municípios o empenho na divulgação e da progressiva realização de seus objetivos e metas:

> Art.6º Os Poderes do Estado e dos Municípios empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade conheça amplamente e acompanhe sua implementação.

No momento em que emergem dispositivos legais para elaboração dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, cabe-se indagar: a quem interessa elaborar e aprovar os planos supracitados? Certamente a simples leitura da legislação pertinente ao assunto permite ao leitor a perceber que em termos legais, apregoam-se possibilidades para a referida elaboração e aprovação de planos. É de se esperar numa sociedade capitalista a lentidão para construção dos mecanismos necessários a efetivação desses propósitos, delegando que devem ser construídos nos respectivos cenários educacionais.

Uma educação que ajude a construir uma nova sociedade exige uma visão do homem como ser histórico, criador, receptor e divulgador de diferentes formas de saber e de suas aplicações. A nova educação que se deseja é contribuinte de uma nova sociedade que se faz aqui, agora e com o povo.

O desafio que se impõe aos gestores públicos municipais corresponde-se a utilizar o ordenamento jurídico a serviço da participação de todos nesta nova realidade. Para tal impera-se que busquem a mudança organizacional a partir do Desenvolvimento Pessoal e Sócio – Organizacional para construção de um texto que seja capaz de contribuir com uma nova educação. Não se quer um plano que amarre e tolha a liberdade, ou que impeça o agir conscientemente, segundo os anseios majoritários dos segmentos envolvidos.

CAMINHOS PARA UMA "NOVA ORGANIZAÇÃO NA GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL"

O que se tem dito até aqui, sem dúvida aponta para necessidade da revisão da Gestão Pública Municipal. Impõe-se não apenas uma mudança. Mas a Secretaria de Educação Municipal precisa de uma revolução tanto em relação a sua administração quanto ao processo educativo. Antes de qualquer coisa, o que ela necessita, se deseja situar-se no mundo em mudança como agente de transformação, é do entendimento claro de sociedade, pois:

> Conceber a sociedade enquanto "pluralidade" significa concebê-la enquanto complexidade, marcada por descontinuidades, o que pressupõe, do ponto de vista fenomenológico, a construção de uma identidade "plural", na medida em que os indivíduos estão sujeitos a uma variedade de situações. (MARTINS, 2004, p.14).

Ao afirmar-se que a Gestão Municipal deve definir-se pelo seu projeto de sociedade, entende-se que ela precisa realizar uma opção política. E isto significa dizer, que se ela quiser atender aos ditames populares, deverá colocar-se, prioritariamente, a serviço dos marginalizados. Para superar os conflitos de ordem capitalista que a coloca em constante confronto com alunos, professores, pais e pessoas da comunidade e por isto, a deixa com poucas condições de efetivação de projetos emancipatórios, ela deverá voltar-se para o viés do Desenvolvimento Pessoal e Sócio-organizacional.

A Gestão Pública Municipal para que se organize em dar espaço de exercício da democracia, pressupõe a proposição de novas alternativas que se referem a: 1) mudança organizacional; 2) cultura organizacional; 3) melhoria do clima organizacional; a seguir delineadas:

Mudança organizacional

Ao se considerar organizações como agrupamentos humanos propositadamente estabelecidos e restabelecidos, buscando alcançar fins específicos, pode-se afirmar que a Secretaria de Educação Municipal enquanto organização social constrói no grupo um conjunto de normas para resguardar sua organização e garantir sua existência; assim sendo, o tipo de organização existente condiciona não só o tipo de normas a serem propostas, mas também o número de pessoas que vão elaborá-las. Evidentemente que as normas, planos e projetos elaborados

por alguns elementos do grupo, são no mínimo injustos e tendenciosos porque beneficiam aspirações de apenas alguns membros desse grupo em detrimento dos interesses plurais.

Não há dúvida de que não há organização ideal, mas apenas aquelas adequadas ou não aos objetivos. Logo, uma organização não se corresponde a uma unidade pronta e acabada, pois as pessoas modificam as organizações, em constante interação com o ambiente alteram objetivos e meios para conquista desses objetivos. Essa atitude humana decorre-se quer da cooperação quer de conflitos entre os pares. Para enfrentar a crise de governabilidade no percurso da modernização na instância municipal, especificamente na Secretaria de Educação Municipal, importa-se considerar que modernização trata-se de um processo de mudança organizacional, deliberadamente construído, vinculados a objetivos decorrentes de planejamentos estratégicos.

Cultura Organizacional

Sabe-se que não existem organizações sem pessoas, sem interações pessoais e sem relação com o ambiente social. Atualmente se aceita que os processos de mudança e sua propagação no contexto das organizações representem um dos pontos mais relevantes para essas organizações e seus gestores. Associada ao desejo de mudar claramente a cultura organizacional é desvelar-se a maneira como os sujeitos e equipes enxergam suas atuações nas organizações, o cotidiano nas organizações oportuniza a construção e a re-construção paulatina da cultura organizacional.

Ao lado disso, é registrado que a cultura organizacional constitui-se dos elementos de valores, crenças, formas de linguagem, regras de conduta, entre outros. São aspectos advindos das relações sociais que entrelaçadas nas relações de trabalho, possibilitam por um lado a valorização homem e por outro a massificação do funcionário público alienado e expropriado de seus meios de vida, de seu salário, de suas formas de conhecimento e do domínio dos processos de seu trabalho.

Do ponto de vista da sociologia da organização propõe-se o papel à liderança da organização (Secretaria de Educação Municipal), de gerar um tipo de atmosfera de trabalho participativo, capaz de administrar resistências aos projetos coletivos. No trecho a seguir é sintetizado a função do líder implementada na contemporaneidade:

> O papel de um verdadeiro líder deve ser o de motivar, envolver e inspirar uma equipe numa relação onde todos ganham. Ele precisa ser um exemplo de caráter, empenhar-se em detectar as habilidades da equipe e comunicar com clareza o potencial de cada um. Além disso, este líder deve comportar-se como um educador, alguém que no dia-a-dia leva as pessoas que com ele trabalha, a refletir sobre suas ações, seus erros, acertos e as encoraja a descobrir novas formas de atingir resultado. (SOUZA & SANTOS, 2004, pp.54-55).

Isso admite assegurar que essas noções sobre liderança, tão em voga hoje nas organizações ajudem a enfrentar a tarefa de buscar alternativas de construção de uma sociedade democrática empenhada em garantir os direitos sociais.

Apostando precisamente em uma forma não menos unificadora da organização vale indicar:

> Se nos queixarmos da arrogância com que se impõe a ideologia do fazer não-social, é porque esta se revela no totalitarismo da simplificação do mundo, da valorização da aparência, do desprezo pelas idéias e sentimentos. Sobretudo, pela busca sôfrega do pensamento único, urdido em forjados consensos, meros disfarces a encobrir as mais profundas cisões. Não de idéias, nem de sentimentos, nem de éticos valores. Cisões que se concretizam em rumorosas lutas pelo ganho material, totalmente descompromissado com a produção da existência humana de todos os seres humanos. (LOBO NETO, 1999, p.6).

O projeto de sociedade brasileira a se estabelecer implica, como vêem apontando inúmeros estudos (França, Santos, Souza), uma opção de vinculação da liderança e cultura organizacional com o mundo. A visão de totalidade nessa abordagem considera as diferentes perspectivas do desenvolvimento sócio-organizacional capaz de romper os muros da simplificação, oportunizando um diálogo com a psicossociologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade o lugar consagrado a reflexão sobre o clima organizacional, tem merecido um incremento cada vez maior.

Para entender com clareza o que se pretende com a introdução de clima organizacional no âmbito da Gestão Pública Municipal, é mister lembrar que o clima expressa os reflexos de todas as mudanças organizacionais. A Secretaria de Educação Municipal enquanto organização é inserida nesse contexto.

O clima organizacional é um fator importante para a implantação de mudanças: "o termo "clima organizacional" refere-se, especificamente, aos fatores situacionais do ambiente organizacional, ou seja, aqueles aspectos do "clima" que levam a provocação de diferentes espécies de motivação". (FRANÇA, 2004, pp.29-30).

O "(...) clima organizacional é o reflexo do estado de espírito ou de ânimo das pessoas, que predomina numa organização, em um determinado período". (LUZ, 1996, p.6). Portanto o clima organizacional traz um referencial das percepções dos sujeitos sobre o ambiente interno da organização, como norte para mudança e o desenvolvimento dela.

A melhoria do clima organizacional é traduzida através da mudança de padrões de comportamento dos indivíduos, pela promoção de atividades de integração, pelo reconhecimento de de-

sempenho, pela adequação das instalações decorrentes de inquietações e proposições coletivas.

É na perspectiva de construção e vivência de um novo paradigma de organização que se aponta a Gestão Pública Municipal. O acesso ao saber e o atuar na organização permitem indicar que o produto mais relevante de um processo de mudança organizacional é um redesenho de processos com foco nos interesses dos envolvidos. Uma reforma que se tenha em vista o homem, será mais eficiente quando oportunizar espaços de diálogo com os sistemas, gestores municipais e demais atores sociais para avaliação e revisão de suas práticas educativas, a fim de encontrar respostas cada vez mais pertinentes aos interesses da coletividade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Constituição República Federativa 1988*. Brasília. Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____, Lei nº 10.172. *Estabelece o Plano Nacional de Educação.* www.educacao.rs.gov.br/Portal SE/html/legislacao_PNE_Frame.html. 18 abr.2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação.* Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001,197p.

FRANÇA, Robson Luiz de. Clima Organizacional, Cultura e Liderança na escola: uma aproximação com o tema. In: _____. *Desenvolvimento Pessoal e Sócio-Organizacional.* Recife: European University, 2004, pp. 27- 43.

_____. Clima Organizacional e a Pedagogia Empresarial. In: ____. *Desenvolvimento Pessoal e Sócio-Organizacional.* Recife: European University, 2004, pp.44-52.

GRAMSCI, Antonio. La Città Futura. In: GADOTTI, Moacir. *Educação e compromisso.* Campinas: 1985.171p.

LOBO NETO, Francisco José de Oliveira. Fazer Pedagógico com Fazer Social: educação na sociedade e na escola. In: *Tecnologia Educacional.* Rio de Janeiro: ABT, 1999.v.29, pp.4-6.

LÜCK, Heloísa. *A evolução da Gestão Educacional, a partir de mudança paradigmática.* Acervo digital. Pós-Graduação Bagozzi Lato sensu. www.posbagozzi.com.br/dowload/gestão pdf. 18 abr.2004.

LUZ, Ricardo. *Clima Organizacional.* Rio de Janeiro: Qualitymark, 1996, pp.5-33.

MARTINS, João Batista. A noção de identidade e o olhar multirreferencial : colocando algumas questões para a educação. In: FRANÇA, Robson Luiz de. *Desenvolvimento Pessoal e Sócio-Organizacional.* Recife: European University, 2004, pp.13-26.

PERNAMBUCO, Lei nº 12.252. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. www.educacao.pe.gov.br/arquivos/pee_anexo doc.18 abr.2004.

SOUZA, Raquel Aparecida de; SANTOS, Rosemeire Fabrício. Concepções sobre Liderança. In: FRANÇA, Robson Luiz de. *Desenvolvimento Pessoal e Sócio-Organizacional.* Recife: European University, 2004, pp.53- 55.

SEXUALIDADE, GÊNERO, FAMÍLIA E RELAÇÕES HOMOSSEXUAIS: UMA REVISÃO TEÓRICA.

Sexuality, gender, family and homosexual relations: a theoretical revision.

Anderson Vicente da Silva
Doutorando em Antropologia pela UFPE. Professor da Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata/ UPE.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de discutir as principais abordagens teóricas acerca da sexualidade e como esta se articula com os conceitos de gênero na formação de configurações familiares diversificadas, fugindo dos padrões tradicionais de família. Tomaremos esses sistemas como referenciais para pensar numa família homossexual baseada na construção de uma roteirização da vida cotidiana. Esse tema é pertinente já que a vida a dois traz ideias e opiniões sobre o que é aceito e/ou reconhecido pela sociedade na formação de casais.

Palavras chave: Sexualidade. Gênero. Família. Homossexualidade. Conjugalidade.

ABSTRACT

This work has the objective to argue the main theoretical boardings concerning the sexuality and as this if it articulates with the concepts of sort in the formation of diversified familiar configurations, running away from the traditional standards of family. We will take these systems as references to think about an established homosexual family in the construction of a script of the daily life. This subject is pertinent since the life the two brings ideas and opinions on what he is accepted and/or recognized for the society in the formation of couples.

Keywords: Sexuality. Gender. Family. Homosexuality. Conjugality.

INTRODUÇÃO

A investigação das relações de conjugalidade homossexual conduz, inicialmente, a uma análise do contexto histórico e sócio-cultural no qual se situam. Para empreender esse tipo de compreensão são revisitadas algumas teorias numa tentativa de ampliar as discussões acerca dos diferentes arranjos conjugais e das suas repercussões sobre a homossexualidade.

O debate contemporâneo acerca das novas configurações familiares é um elemento importante na compreensão do lugar dos diversos grupos sociais que compõem a sociedade, além de possibilitar um diálogo interessante com as teorias que enfatizam os diferentes aspectos de temas ainda considerados polêmicos no conjunto de relações sociais.

Portanto, questões como: será a institucionalização da relação homossexual a solução

para o estigma social dos homossexuais? e, Não será esse arranjo conjugal (homossexual) uma forma de controle social oriunda das transformações empreendidas pelos sujeitos nos últimos anos? - ganham força nas discussões levantadas pelos pesquisadores aqui destacados e que serão pensadas ao longo desse trabalho.

PENSANDO SEXUALIDADE, GÊNERO E FAMÍLIA: AS RELAÇÕES HOMOSSEXUAIS NAS TEORIAS ANTROPOLÓGICAS

Nessa discussão destaca-se a abordagem de Michel Foucault (2005 e 2006) acerca da sexualidade humana, que enfatiza o caráter histórico das transformações da subjetividade, desconstruindo a idéia de um sujeito universal moderno. Para o autor, a problemática da sexualidade na modernidade reside na crença de que o sujeito deve buscar, no seu íntimo, a verdade do seu ser libidinal.

A partir dos séculos XVI e XVII, com a ascensão da burguesia, nota-se na sociedade ocidental uma multiplicação de discursos sobre o sexo que, ao defini-lo, acabaram por ocultá-lo, criando mecanismos que permitiam um controle dos sujeitos. Essa colocação de Foucault (2006) vai de encontro ao senso comum que prega que, até o século XIX, o sexo era reprimido, ocultado e negado pela sociedade[1]. Observa-se com isso que a sociedade ocidental procurou criar um projeto de iluminação sob todos os aspectos do sexo com o objetivo de produzir verdades sobre ele.

No século XIX, momento historicamente crítico para a burguesia, esse projeto alia-se a um plano científico, comprometido com as ideias evolucionistas e racistas características desse período. Esse plano científico ganha forma nos discursos médicos, que dão origem à medicina do sexo. Esta se associa fortemente à biologia da reprodução[2], que sob a roupagem da neutralidade científica, produz crescentemente verdades sobre o sexo, sendo essas últimas ligadas a uma moral de assepsia e conexão entre o que era patológico e pecaminoso[3]. A associação do discurso sobre o sexo com o discurso científico deu a ele maior legitimidade. Portanto,

> Sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, à formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-

1. Sobre a hipótese repressiva do sexo, ver o segundo capítulo do livro "História da sexualidade" de Michel Foucault (2006).
2. Aqui se pode destacar os estudos evolucionistas de Darwin in A origem das espécies.
3. É importante destacar aqui a discussão que Foucault (2006) empreende acerca da ScientiaSexualis que, ao buscar enumerar as estratégias usadas pela sociedade para extorquir a verdade sexual de maneira científica, enfatiza o poder do discurso e a produção de saberes sobre o sexo.

> se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 2006, pp. 116-117).

Assim, para Foucault (2006) esse sistema da vida sexual dos sujeitos é definido como um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas, saberes e poderes que visam normatizar, controlar e estabelecer verdades a respeito do corpo e seus prazeres. Esse dispositivo dita, segundo suas verdades e valores, o que deve ser praticado, interferindo nas subjetividades e nas construções individuais referentes aos desejos e prazeres. Esta atuação acontece em todos os sujeitos que não se desprendem deste dispositivo, sejam eles heterossexuais ou homossexuais[4]. A concepção de uma sexualidade discursiva adotada segue um padrão fálico, em que o prazer sexual está intimamente conectado ao ato sexual e principalmente, à penetração, em ambas as relações sexuais citados anteriormente (FOUCAULT, 2006). Ou seja, "o dispositivo de sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global" (FOUCAULT, 2006, pp. 118).

Como podemos observar, o autor desenha a sexualidade correspondente ao processo histórico da ascensão da burguesia e sua disciplinarização, considerando a questão da intimidade e a valorização do privado, no processo de interiorização do sujeito. Para os indivíduos, que são tidos como resultado da revolução burguesa, o lar passa a ser um lugar de proteção, em contraposição ao espaço do trabalho. É no lar, no seio da família, que os indivíduos encontram apoio emocional, buscando fugir da disciplina imposta pelo trabalho. Mas essa instituição também é disciplinarizada pela sexualidade. Um exemplo dessa influência são os métodos de contracepção que surgem na família com o objetivo de controlar o seu tamanho. Isso mostra a transformação que marcou profundamente a transição da vida pessoal para a vida conjugal. Observa-se aqui que a sexualidade se diferenciou das exigências de reprodução e se tornou uma propriedade do Estado, mas possibilitando de alguma maneira a formação de arranjos desvinculados das normas impostas pelo poder hegemônico[5] (FOUCAULT, 2006 e 1985).

É no século XVIII que se torna desejável o desenvolvimento do amor após o casamento. Aos poucos, o erotismo passa a fazer parte da união conjugal (PARKER, 1991; ALBERONI, 1999 e FERÉS-CARNEIRO, 2003). Contudo, ao revisitar a literatura sobre a relação entre amor e paixão, as quais toma forma no erotismo, nota-se que essa relação tem início de forma ardente, floresce, mas desaparece rapidamente, sendo considerado pela sociedade ociden-

4. Sobre isso ver a discussão sobre as genealogias dos conceitos de homossexualidade e heterossexualidade elaborados por Katz (1996).

5. Ver a discussão sobre conjugalidade disciplinarizada em Féres-Carneiro (2003) em seu artigo intitulado: Conjugalidade e subjetividades contemporâneas: o parceiro como instrumento de legitimação do "eu", publicado no II Encontro Mundial de Estudos Gerais da Psicanálise no Rio de Janeiro em 2003.

tal um risco para a estabilidade do vínculo conjugal (ALBERONI, 1999 e MATOS, 2000). Observado aqui a exigência de uma durabilidade nas relações é acrescida de uma monogamia e indissolubilidade, que, ao ser atribuído aos parceiros, obriga os mesmos a preencherem necessidades afetivas e sexuais anteriormente não concentradas na relação conjugal.

Mas, é no século XIX, quando o casamento passa a incorporar o amor conjugal como atributo valorizado para a relação familiar saudável, que a escolha conjugal se torna o ponto central para a higiene social[6]. Constroem-se critérios de seleção acerca do cônjuge saudável e a hereditariedade. O corpo, a vida sexual e a moral se legitimam possibilitando a formação de vínculos amorosos que fogem das relações de linhagem e da nobreza do nome, ligadas à formação de núcleos familiares nos séculos anteriores.

A partir dessas idéias é possível compreender a conjugalidade homossexual tomando o conceito de dispositivo de sexualidade foucaultiano apresentado anteriormente. Entende-se por casais homossexuais, a partir dessa discussão, como um arranjo social, ou como um produto da elaboração de discursos acerca das imposições construídas pela sociedade, possibilitando a díade homossexual ou proliferar ou inovar as interações impostas pela sociedade. Neste contexto se destacam os discursos médicos, as ideologias religiosas, as abordagens sexológicas, entre outros discursos (FOUCAULT, 2006; RUBIN, 1989 e GREEN, 2000) como forma de disciplinarização desse arranjo conjugal.

Então, a homossexualidade não pode ser a busca de uma identidade delimitadora de práticas, mas sim uma forma de construção de estilos de vida próprios (Cf. FOUCAULT, 2007; LIMA e DINIS, 2007). Foucault (2006) sugere que não se deve lutar por uma identidade homossexual, pois se corre o risco de cair nas "garras" da norma, assim como foi com a medicina e a jurisprudência, que estabeleceram características próprias do desvio. Louro (2001, p. 544) diz que:

> O discurso político e teórico que produz a representação 'positiva' da homossexualidade também exerce, é claro, um efeito regulador e disciplinador. Ao afirmar uma dada posição-de-sujeito, supõe, necessariamente, o estabelecimento de seus contornos, seus limites, suas possibilidades e restrições. Nesse discurso, é a escolha do objeto amoroso que define a identidade sexual e, sendo assim, a identidade *gay* ou lésbica assenta-se na preferência em manter relações sexuais com alguém do mesmo sexo.

Essa forma de pensar as relações homossexuais, que articula sexualidade e gênero, possibilita levantar algumas questões acerca do reconhecimento social das relações conjugais entre pessoas do mesmo sexo. Um desses questionamentos diz respeito ao motivo que levam os

6. A sociedade ocidental passou por várias transformações para normatizar a sociedade. Umas dessas mudanças se referem às normas comportamentais que caracterizavam obrigações dos casais na constituição das famílias. Acerca desse tema ver as discussões de Costa (1999) e Foucault (2005 e 2006).

homossexuais lutarem pelo reconhecimento de uma forma de relacionamento criadora de novos arranjos e/ou estilos de vida a dois, transpondo assim, os valores sociais tradicionais. A outra questão é, por que estabelecer uma relação de conjugalidade homossexual, se ela é representada pela sociedade como possibilidade de liberação sexual perniciosa ou como uma forma de vida amorosa diferente da heterossexual, permitindo a formação de estigmas e preconceitos? (Cf. MELLO, 2005; HEILBORN, 2004 e GOFFMAN, 1999). Observa-se que esses dois questionamentos negam a principal reivindicação dos homossexuais: a igualdade de direitos civis na esfera pública tanto para as relações heterossexuais como para as homossexuais. Sobre isso, Mello (2005) diz que as diferentes hierarquizações conjugais podem ser pensadas como expressões de injustiça erótica e opressão sexual[7].

Rubin (1989) confirma essa discussão com o conceito de hierarquias sexuais nas sociedades modernas. Ela diz que as sociedades ocidentais modernas avaliam as práticas sexuais a partir de um sistema hierárquico, onde apresentam no ápice da pirâmide erótica, os heterossexuais reprodutores casados e monogâmicos, logo abaixo estão situados os heterossexuais monogâmicos não casados (pelas instituições legais), mas que constituem parcerias; em seguida, estão os demais heterossexuais. No outro extremo da pirâmide, ou seja, na base, estão localizadas as classes sexuais mais desvalorizadas pela sociedade, que incluem transexuais, travestis, fetichistas, sadomasoquistas, michês, atores pornô, prostitutas, etc.; essa classe é considerada pela autora a mais baixa de todas e é formada por aqueles que transgridem as fronteiras geracionais (RUBIN, 1989 e MELLO, 2005). Acima dessa classe, estão os homossexuais promíscuos, que são representados de forma negativa pela sociedade. Os casais homossexuais, que possuem uma relação estável, segundo Rubin (1989), estariam no limite da respeitabilidade ou como a autora coloca, "próximo do bom sexo."

> Boa parte da homossexualidade continua no lado mau da linha. Mas se ela é em casal e monogâmica, a sociedade está começando a reconhecer que ela inclui uma gama completa de interação humana. (...) Este tipo de moralidade sexual tem mais em comum com as ideologias do racismo do que com uma verdadeira ética. Concede virtude aos grupos dominantes e relega o vício aos não privilegiados. (RUBIN, 1989, p. 141-142).

Analisando as idéias de Rubin (1989) acerca da hierarquização que a sociedade constrói em torno das práticas sexuais, percebe-se que quanto mais o indivíduo se aproxima do topo da pirâmide sexual, maiores são as recompensas em termos do reconhecimento da saúde mental, da respeitabilidade, da legalidade e dos benefícios materiais que são concebidos aos sujeitos (Cf. RUBIN, 1989; GREEN, 2000 e MELLO, 2005).

7. Sobre as formas de classificar as práticas sexuais e a opressão sexual ver também o texto de Rubin (1993) e Rios (2004).

Este texto de Rubin (1989) ajuda a operacionalizar as idéias de Foucault (2006), pois é através do diálogo entre esses textos que é possível compreender como os dispositivos de sexualidade possibilitam a construção de um sistema de hierarquias das práticas homossexuais dentro da sociedade. Essas possibilitam adentrar nos papéis assumidos pelos sujeitos diante das práticas sexuais, que ganham forma na construção de roteiros de interação.

A discussão de um reconhecimento da díade homossexual através das hierarquizações das práticas sexuais leva a uma análise dos papéis que os indivíduos adotam dentro de cada prática estabelecida pela sociedade. Esses papéis tomam forma na categoria de gênero. Como o conceito de gênero[8] é relacional, passa a lidar com as interações humanas simétricas ou assimétricas, hierárquicas ou igualitárias entre os sujeitos. Essa categoria diz respeito à construção social dos masculinos e dos femininos, que não determina *a priori* a existência de uma desigualdade inerente entre homens e mulheres (no sentido biológico), pois o gênero pode ser construído independentemente do sexo.

Segundo Rubin (1993), a divisão sexual do trabalho foi um artifício para estabelecer a dependência entre homens e mulheres, instituindo uma troca e garantindo a procriação. Para a autora, esse artifício possibilitou que a heterossexualidade passasse a ganhar o estatuto de normalidade para as relações de gênero. As diferenças entre homens e mulheres, além das discussões de naturalidade, são formas de anular possíveis traços masculinos nas mulheres e femininos nos homens, visando a uma oposição reguladora entre eles.

Foi baseada nesta discussão e nas abordagens que tentavam compreender a sexualidade como sendo também um conjunto de discursos fundados no gênero, que a antropóloga Gayle Rubin (1993) propôs outro sistema capaz de conduzir a vida social dos sujeitos: o sistema de sexo/gênero. Ela descreve esse sistema como um conjunto de arranjos sociais onde a sexualidade anatomo-fisiológica é transformada em ação culturalmente construída, e através dos quais as necessidades sexuais são satisfeitas (Cf. RUBIN, 1993, p. 2).

Rubin (1993, p. 7) afirma que em todas as sociedades as personalidades e os papéis sexuais são baseados nas relações de gênero. Entretanto, ela discute que essas categorizações são processos históricos instituídos pela sociedade e não construções imutáveis, estáticas. Nesse processo de "generalização", a homossexualidade, segundo essa autora, inerente a todos os sujeitos, é reprimida com o objetivo de garantir o estabelecimento do matrimônio entre o homem e a mulher (RUBIN, 1989 e 1993). Sobre isso Rubin (1993, p. 12) afirma:

> Mais ainda, o tabu do incesto pressupõe um tabu prévio e menos explícito contra a homossexualidade. A proibição de algumas uniões heterossexuais implica num tabu contra uniões não-heterossexuais. Gênero não é apenas uma identificação com um sexo; ele também supõe que o desejo sexual seja direcionado ao outro sexo.

É através dessa análise que se pode pensar em culturas onde o matrimônio entre pessoas do mesmo sexo é possível, porém os papéis sociais que esse casal vai exercer são instituídos e regulados em termos do gênero ou como afirma a autora: "as próprias complexidades de um sistema de parentesco podem resultar em formas particulares de homossexualidade institucionalizada" (RUBIN, 1993, p. 12). A autora conclui essa parte da discussão dizendo que a eliminação do componente homossexual da sexualidade humana e, consequentemente, a opressão da homossexualidade em algumas sociedades é o resultado do mesmo sistema que oprimem as mulheres (RUBIN, 1993, p. 12).

Diante das abordagens de Foucault (2006 e 1985) e de Rubin (1989 e 1993), é necessário levantar algumas discussões acerca das novas configurações familiares. Essas últimas são importantes na compreensão da conjugalidade homossexual. Pensar a família no contexto das relações estáveis entre pessoas do mesmo sexo é um dos caminhos para visualizar a desessencialização do modelo tradicional de família, possibilitando aos novos vínculos afetivo-sexuais um objetivo comum, que não seja apenas a reprodução biológica da espécie.

É fundamental para compreensão dos aspectos que norteiam as relações de familismo entre homossexuais masculinos, uma revisão teórica da estrutura familiar no Brasil ao longo de sua história. Um dos aspectos desse modelo é a família patriarcal. Therborn (2006, p. 29) diz que "o patriarcado tem duas dimensões intrínsecas básicas: a dominação do pai e a dominação do marido, nessa ordem". Ou seja, o sistema patriarcal se refere às relações de geração (idades diferentes) e de gênero (o homem provedor controla a esposa e os filhos) entre os membros da família. O domínio desse modelo de família possibilitou, durante o século XX, um entrelaçamento dessa estrutura com a política e a economia do país e hoje é um aspecto bastante discutido nos estudos sobre família brasileira (MATOS, 2000 e THERBORN, 2006).

Esse quadro será fundamental para o surgimento daquilo que Therborn (2006) chama de pós-patriarcado. Esse fenômeno surgido no século XXI:

> Significa autonomia adulta com relação aos pais e direitos de família iguais para homens e mulheres – não apenas como direitos proclamados, mas como direitos passíveis de reivindicação judicial. Essa é a principal mudança histórica, virtualmente desconhecida e não praticada antes em nenhum lugar. (...), contudo, não significa por si mesma igualdade de gênero. Homens e mulheres, como membros da família assim como em suas capacidades individuais, estão inseridos em relações sociais e econômicas de desigualdade, (...) (THERBORN, 2006, p. 190).

Trazendo essa discussão para a formação de parcerias homossexuais, encontra-se um conjunto de normas patriarcais sendo obedecidas em alguns momentos, mas com possibilidades de rompimentos com essas regras. Para muitos autores, a formação do familismo

homossexual se dá pela constante adaptação e/ou ruptura do modelo patriarcal de família transmitido aos membros da díade quando foram socializados na família de origem.

Goode (1970) destaca que a família possui um papel estratégico diante da função mediadora entre os seus membros e os outros segmentos sociais. Portanto, ao estabelecerem uma relação duradoura estável, os homossexuais buscam conquistar espaços sociais para serem reconhecidos como uma, geralmente satisfazendo às necessidades dos segmentos ao qual almejam tornar visível sua parceria[8].

Continuando as discussões acerca da estrutura familiar brasileira é valido destacar o movimento higienista e o discurso médico[9], que nortearam as relações de parentesco oitocentista. O modelo de família desse período era baseado em arranjos do código de relações de gênero (MATOS, 2000), onde o vínculo afetivo-sexual se transforma em normas de saúde, ou seja, a vida familiar é centrada em uma nova regulamentação das práticas sexuais.

Baseado no modelo cristão de família, o discurso médico-higienista continua reprimindo o prazer sexual no casamento, porém se contradiz ao afirmar que, a vivência intensa da sexualidade pelos sujeitos é fundamental para a desejada manutenção dos vínculos conjugais (COSTA, 1999 e MELLO, 2005). Sobre isso Costa (1999, p. 229) diz que:

> O casal medicalizado devia ser plenamente sexualizado. Do bom desempenho sexual dos cônjuges dependia a saúde dos filhos, a moralidade da família e o progresso populacional da nação. O direito individual de gozar tornou-se, para a higiene, uma obrigação cívica. Entretanto, a preocupação patriótica com o orgasmo familiar nada tinha de libertina. Na ordem médica ninguém gozava impunemente. A instigação ao prazer sexual era uma ponte, uma pura baldeação na viagem do casal ao país do "amor".

Diferentemente das concepções religiosas, que pregavam a reprodução da espécie como uma obrigação para com Deus, o modelo familiar brasileiro do século XIX via a sexualidade como instrumento para reproduzir indivíduos para o Estado (MELLO, 2005). Todavia, o pré-requisito para a formação do casal higiênico era o amor conjugal, que se associa à sexualidade e à reprodução para constituição da família ideal. Segundo Costa (1999, p. 238), "o amor feminino e masculino só entravam em sintonia na vida conjugal fértil".

Esses arranjos entre sexualidade, amor, reprodução e cuidados com os filhos foram o outro aspecto das discussões do modelo familiar médico-higienista, onde masculinidade se associa a paternidade e feminilidade, a maternidade. Porém, todos os homens que não podem ou não

8. Ver também os textos de Mello (2005) e Durham (1982).

9. Ver o texto de Costa (1999) que discute como a ordem médica construiu as regulações normativas da família brasileira na metade do século XIX.

querem ser pais são considerados pelo discurso higienista como anti-homens[10], ou seja, "são considerados uma ameaça permanente para o núcleo familiar conjugal" (MELLO, 2005, p. 27). Um exemplo disso, são os homossexuais masculinos, que ao fazerem opção por um arranjo conjugal com outro homem, rompem com o discurso higienista de ideal familiar.

Levando essa discussão para o contexto da conjugalidade homossexual, deve-se destacar a importância que essa tem na compreensão dos aspectos socializadores das díades de pessoas do mesmo sexo, as quais contribuem para elaboração de projetos de formação de famílias baseados nos parâmetros dominantes da família moderna, mas com elementos singulares. Os estudos têm demonstrado que não há uma família definida em termo absoluto. O que encontramos em diferentes sociedades são tipos históricos específicos de associações familiares, influenciadas por vários aspectos sócio-culturais (MELLO, 2005). Diante disso, o casamento sofreu também as transformações necessárias para sua adaptação às novas configurações conjugais. Portanto, família e casamento são categorias culturais onde a universalidade deve ser relativizada, objetivando não cair no etnocentrismo (SALEM, 2004).

Os arranjos familiares constituídos por homossexuais contribuem significativamente para a transformação das representações, que a sociedade constrói acerca da sexualidade, do amor, do casamento e da família no contexto histórico atual. Esse processo tem permitido uma maior aceitação da conjugalidade homossexual (UZIEL, 2002 e MELLO, 2005). Porém, Mello (2005, p. 50) diz que, as mudanças ocorridas nos modelos tradicionais de relações sociais contribuíram "para a constituição de uma sociedade em que as diversas formas de expressão do amor e do desejo sexual, entre pessoas que se escolhem livre e reciprocamente como parceiros conjugais, sejam respeitadas e valorizadas."

Sobre isso Hite (1995, apud MELLO, 2005, p. 39) afirma:

> Toda família é "normal" – não importa se estão presentes pai ou mãe, ou ambos se existem ou não crianças. Uma família pode ser formada por qualquer combinação de pessoas, heterossexuais ou homossexuais, que partilham as suas vidas de um modo íntimo (não necessariamente sexual). E as crianças podem viver tão felizes em uma família adotiva quanto com pais biológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de novas práticas conjugais, como a de homossexuais, aponta para um processo de fragmentação das relações sociais. Portanto, as reflexões acerca das relações estáveis entre pessoas do mesmo sexo incorporam os valores fundantes das vivências familiares

10. Destaquei a caracterização do discurso médico-higienista apenas para os homens, por fazer referência direta ao objeto de estudo desse trabalho. Porém, é importante destacar que essa forma de pensamento via as mulheres que iam de encontro às normas do discurso médico acerca de família também como antimulheres.

(MELLO, 2005) tais como a coabitação, o reconhecimento do casal pelos vizinhos e outros parentes, divisão das despesas, a concepção de sexo como prazer e não apenas como meio de reprodução, etc. Porém, as díades homossexuais definem suas parcerias afetivo-sexuais reivindicando um estatuto familiar baseadas também em arranjos conjugais específicos e singulares, que não deixa de se caracterizar como uma transformação do modelo tradicional projetados no vínculo amoroso entre pessoas do mesmo sexo.

Enfim, as novas configurações conjugais é um fenômeno recorrente em nossa sociedade (MELLO, 2004) e ao mesmo tempo reservada e invisível (PAIVA, 2007). No caso específico da conjugalidade homossexual, notamos que ela é composta por um conjunto de relações de forças, de arranjos, de práticas e de roteiros organizados em torno de uma afetividade culturalmente construída na tentativa de criar elementos de aceitação dessas díades.

REFERÊNCIAS

ALBERONI, Francesco. *Enamoramento e amor.* Rio de Janeiro: Rocco,1999.

COSTA, Jurandir Freire.*Ordem médica e norma familiar.* Rio de Janeiro: Graal, 1999.

DURHAM, Eunice. Família e casamento. IN: *Anais do Terceiro Encontro Nacional de Estudos Populacionais.* São Paulo, 1982, pp. 31-48. Disponível em: <http://www.abep.org.br/usuario/GerenciaNavegacao.php?caderno_id=076&nivel=1> Acessado em: 20/10/2007.

FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. *A escolha amorosa e interação conjugal na heterossexualidade e na homossexualidade.* Psicologia: Reflexão e Crítica. Vol. 10, n. 2, Porto Alegre, 2003.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I:* à vontade de saber.Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade III:* o cuidado de si.Rio de Janeiro: Graal, 2005.

GOFFMAN, Erving. *A representação do Eu na vida Cotidiana.* Petrópolis: Vozes, 1999.

GOODE, William. (1970) A família enquanto componente da estrutura social. IN: *A família.* São Paulo: Livraria Pioneira, 1970.

GREEN, James. *Além do carnaval:* A homossexualidade masculina no Brasil do século XX. São Paulo: UNESP, 2000.

HEILBORN, Maria Luiza. *Dois é par:* conjugalidade, gênero e identidade sexual em contexto igualitário. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

KATZ, Jonathan Ned. *A invenção da heterossexualidade.* Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

LIMA, Francis Madlener e DINIS, Nilson Fernandes. A homossexualidade e a perspectiva foucaultiana. *Revista do Departamento de Psicologia* – UFF. V.19, n. 1, p. 49-60, jan/jun 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. Belo Horizante: Autêntica, 2001.

MATOS, Marlise. *Reinvenções do vínculo amoroso:* cultura e identidade de gênero na modernidade tardia. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

MELLO, Luiz. *Novas famílias:* conjugalidade homossexual no Brasil comtemporâneo. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

PAIVA, Antonio Crístian Saraiva. *Reservados e invisíveis:* o ethos íntimo das parcerias homoeróticas. Campinas: Pontes Editores, 2007.

PAKER, Richard. *Corpos, prazeres e paixões:* a cultura sexual no Brasil contemporâneo. São Paulo: Best Seller, 1991.

RIOS, Luís Felipe. Parcerias sexuais na comunidade entendida do Rio de Janeiro: notas etnográficas em torno de questões etárias e do amor romântico. IN: RIOS, L. F. etalli. *Homossexualidade:* produção cultural, cidadania e saúde. Rio de Janeiro: ABIA, 2004.

RUBIN, Gayle. "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad". In: VANCE, Carole (Org.). *Placer y peligro:* explorando la sexualidad femenina. Madrid: Revolución Madrid, 1989, pp. 113-190.

RUBIN, Gayle. *O tráfico de mulheres:* notas sobre a "economia política" do sexo. Recife, SOS Corpo, 1993.

SALEM, Tânia. "Homem... já viu, né?": representações sobre sexualidade e gênero entre homens de classe popular. IN: HEILBORN, Maria Luiza (org.) *Família e Sexualidade.* Rio de Janeiro: FGV, 2004.

STOLKE, Verena. La mujer es puro cuento: la cultura del género.IN: *Estudos Feministas.* Florianópolis, 12(2): 264, maio-agosto de 2004, pp.77-105.

THERBORN, Göran. *Sexo e poder:* a família no mundo, 1900-2000. São Paulo: Contexto, 2006.

UZIEL, Anna Paula. *Família e Homossexualidade:* velhas questões, novos problemas. Tese de doutorado em Antropologia. Campinas: UNICAMP, 2002.

VANCE, Carole. A Antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. IN: *Physis – Revista de Saúde Coletiva*, vol. 5, número 1, 1995.

ANÁLISE MORFOLÓGICA DE FRUTOS, SEMENTES, GERMINAÇÃO, PLÂNTULA E MUDAS DE MIMOSA CAESALPINIIFOLIA BENTH

Morphologic analysis of fruits,seeds,germination, of mimosa caesalpiniifolia benth

Maria do Socorro Souto Braz
Professora Doutora à disposição da Faculdade de Formação de professores de Nazaré da Mata-PE.
Mayara de Andrade Lima Nascimento
Professora Mestra adjunta da Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata-PE.
Maria Auxiliadora Leal Campos | Maria José da Silva Oliveira | Ailane Luiz Lopes | Renata Naira Costa Fortunato | Michelly Gonçalves Barboza
Alunas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Nazaré da Mata-PE.

RESUMO

Essa pesquisa teve por objetivo de descrever e ilustrar as características morfológicas externas de frutos, semente, fases iniciais da germinação, plântula e mudas de *Mimosa caesalpiniifolia Benth*. Foram selecionados aleatoriamente 100 frutos dos quais retirou-se 100 sementes para descrição morfológica externa de ambos. As características descritas para os frutos foram: tipo, deiscência, forma, tamanho, a superfície, consistência do pericarpo e a quantidade de sementes por fruto. Quanto às características morfológicas externas da semente: forma, tamanho, aspecto do tegumento. Para as fases iniciais da germinação: tipo de germinação, plântula e mudas, todas as observações foram descritas com auxilio de microscópio binocular. O experimento realizou-se em condições de laboratório e casa de vegetação. Devido a presença da dormência na semente, utilizou-se o tratamento da escarificação mecânica com lixa n° 10 na região oposta ao hilo para superação da dormência e aceleração da germinação. Nos dois ambientes, utilizou-se o delineamento inteiramente casualizado, com quatro repetições de 25 sementes para cada ambiente. Diante dos resultados constatou-se que o fruto é do tipo craspédio, seco, indeiscente de coloração marrom variando para avermelhado, com formato oblongo, apresentando de 06 a 10 sementes por fruto. A semente possui forma arredondada variando a ovalada, com tegumento liso, bastante resistente, de cor amarelada, com presença de pleurograma e funículo. A germinação da semente é do tipo epígea, com plântula fanerocotiledonar, com cotilédones opostos, subsésseis. As mudas aos 28 dias apresenta metáfilos compostos.

Palavras chave: Fabaceae. Sementes florestais. Espécie nativa.

ABSTRACT

This research had for objective to describe and to illustrate the external morphologic characteristics of fruits, seed, initial phases of the germination, plântula and seedling of Mimosa caesalpiniifolia Benth. Aleatoriamente 100 fruits of the were selected which left 100 seeds

for morphologic description expresses of both. The characteristics described for the fruits were: dehiscence, forms, size, texture, consistence of the epicarp and number of seeds for fruit. As for the external morphologic characteristics of the seed: forms, size and texture. For the initial phases of the germination: germination type, seedling and young plant, all of the observations were described with I aid of binocular microscope. The experiment was conducted at Laboratory conditions and Greenhouse. Due to presence of the numbness in the seeds, the treatment of the mechanical scarification was used with sandpaper n° 10 in the opposite area to the hilum for superacion of the numbness and acceleration of the germination. In the two environments, was used a completely randomized design with four repetitions of 25 seeds for each environments. The results indicated that the fruit is of the type craspédio, dry, reddened, indehiscen of brown coloration, with oblong format, presenting from 06 to 10 seeds for fruit. The seed possesses round form varying the ovate, with tegument flat, quite resistant, of yellowish color, with pleurogram presen presence and funiculus. Germination of the type epígea, with seedling fanerocotiledonar, with opposed cotyledons, subsessilies. The young plant to the 28 days presented metaphylls compound with light green coloration.

Keywords: Fabaceae. Forest seeds. Native species.

INTRODUÇÃO

Mimosa caesalpiniifolia Benth é uma espécie que pertence à família Fabaceaea (Leguminosae Mimosoideae), denominada vulgarmente de Sábia-Cébia. Planta decídua, heliófita, pioneira, seletiva, xerófila , ocorre no estado do Maranhão, região Nordeste do Brasil até a Bahia (LORENZI, 2008). Sua madeira , por ser compacta e altamente durável, é empregada na confecção de estacas, mourões, postes e dormente. A folhagem pode ser utilizada como forragem fresca ou fenada, especialmente na época seca (LORENZI, 2008).

Os aspectos morfológicos de frutos e sementes são importantes na identificação das espécies. Porém, os estudos sobre morfologia de fruto com ênfase na caracterização morfológica, ecológica e taxonômica. No campo da morfologia vegetal, tanto as descrições como as conceituações são restritas a poucas espécies, talvez essas restrições estejam relacionadas ao fato de os frutos e as sementes serem de estruturas bastantes contrastantes entre as espécies e da ampla diversidade de espécies da flora tropical (CUTTER, 1987; VITAL e VITAL, 2003;). Por sua vez, Barroso et. al. (1999) ressaltam que estudos sobre morfologia nem sempre se coletar material botânico em frutificação adequadamente.

Quanto ao estudo das características morfológicas das sementes Oliveira e Pereira (1984), e Beltrati (1994) destacaram que o conhecimento da morfologia de frutos e sementes faz-se necessário devido à importância dessas estruturas na identificação botânica, paleobotânica, na agricultura, arqueologia, fitopatologia, horticultura, no estudo de comunidade vegetais, na

análise de sementes, como também no estudo dos mecanismos de dispersão e regeneração. Como também a caracterização biométrica de frutos e sementes, segundo Cruz, Carvalho e Leão (2001) podem fornecer subsídios importantes para a diferenciação de espécies do mesmo gênero. Pesquisas sobre desenvolvimento e morfologia de plântulas tem sido realizadas com diferentes enfoques, quer para o reconhecimento e identificação dos estágios iniciais de desenvolvimentos de espécies arbóreas de uma certa região ou ecossistema, quer como, parte de pesquisas morfo-anatômicas de determinadas espécies ou grupamentos sistemáticos (LEONHARDT, 2008).

Nesse contexto este trabalho teve como objetivo descrever e ilustrar as características morfológicas externas de frutos, semente, fases iniciais da germinação da plântula e mudas de *Mimosa caesalpiniifolia Benth.*

MATERIAL E MÉTODO

Esta pesquisa foi conduzida no laboratório e Casa de Vegetação Universidade de Pernambuco-Campus de Nazaré da Mata -FFPNM. O material estudado foi coletado no Assentamento Jussara, localizado no município de Moreno-PE, que situa-se a 28km da capital do estado de PE, contendo uma população de 49.205 habitantes (IBGE, 2006) e numa área de 196km². O clima predominante nesta região é um clima quente e úmido. Foram coletados aleatoriamente 110 frutos maduros diretamente de árvores matrizes, no mês de agosto de 2009. Mediu-se individualmente 100 frutos para posterior descrição morfológica, tais como: tipo de fruto, coloração, textura, deiscência e número de médio de sementes por frutos. As observações foram realizadas com auxilio de microscópio binocular e lupa.

As sementes foram em seguida separadas dos frutos para avaliação das características morfológicas externas, tais como: forma, coloração, textura, presença ou ausência de pleurograma e funículo. A terminologia utilizada na descrição desses caracteres baseou-se na descrição de Barroso et al. (1999).

Devido a presença de dormência nas sementes, utilizou-se a escarificação mecânica com lixa de ferro n° 10 na região oposta ao hilo para superação. Para descrição das características morfológicas das fases iniciais da germinação e da plântula, as sementes foram colocadas em placas de Petri com 15 cm de diâmetro, forradas com papel de filtro umedecidos com água destilada. Mantidas à temperatura ambiente de 29°C em condições de laboratório. Os experimentos foram acompanhados durante todo o período em que houve germinação da semente.

As características observadas na fase inicial da germinação e das plântulas foram: tipo de germinação; hipocótilo (cor e textura); cotilédones (cor, textura, forma); epicótilo (cor, textura) e eófilo ou metáfilo (filotaxia, cor, textura). Para descrição das características morfológicas das fases de plântula e mudas em condições de casa de vegetação, realizou-se semea-

dura em bandejas plásticas, perfuradas e em condições de casa de vegetação, contendo como substrato uma mistura de areia + terra de subsolo + esterco bovino curtido, na proporção de 1:1:1/2, distribuídas com quatro repetições, contendo 25 sementes na profundidade de 2,0cm, umedecidas com quantidade de água equivalente a 60% da capacidade de retenção. Mantidas à temperatura de 30°C. Foram consideradas emergidas as plântulas que apresentavam cotilédones acima do nível do solo. As características observadas na fase inicial da emergência e mudas, foram: tipo de emergência; hipocótilo (cor e textura); cotilédones (cor, textura, forma); epicótilo (cor, textura) e eófilo ou metáfilo (filotaxia, cor, textura).

As terminologias empregadas para a descrição das características morfológicas da fase inicial de emergência, plântula e mudas foram baseadas em Duke (1965/1969), Oliveira (1993), Beltrati (1994) e Souto (1996).

RESULTADO E DISCUSSÃO

Análise morfológicas dos frutos e sementes

O fruto de sábia é do tipo craspédio, indeiscente, seco, articulado com coloração marrom escuro quando maduro, presos a dois filamentos laterais, os quais permanecem após a queda dos artículos. Os comprimentos dos frutos variaram de 6,0 a 9,6 cm, e a largura variou de 0,8 cm a 1,4 cm. Nesse fruto o pericarpo se fragmenta transversalmente, em artículos monospérmicos de formato quadrangulares indeiscentes.

Isto é, cada artículo possui uma semente. O número de sementes por fruto variou de 06 a 10 sementes por frutos. Esse fruto ao atingir a maturidade, dispõe de um mecanismo de dispersão fazendo com que o fruto se fragmente em quadrados. Muitas vezes, o resto do fruto fica preso a dois filamentos laterais, os quais permanecem após a queda dos artículos, que recebem o nome de Replum (Figura 1a). As características descritas para a espécie estudada são similares às descritas por Barroso et al. (1999).

Quanto ao tipo de fruto e a diversidade de formas dele é evidenciada nas três subfamílias das Fabaceae, segundo Barroso et al. (1999) pode-se encontrar nesta família os seguintes tipos de frutos: Folículo, Legume, como subtipos Legume bacóide, Legume samaróide, Legume nucóide, Criptolomento, Craspédio, Sacelo, Lomento, Criptossâmara, Núcula, Sâmara e Drupa.

Segundo Barroso et al. (1999) as descrições morfológicas do fruto, para o estudo taxonômico de Mimosoideae, representa uma característica de grande importância. Fato esse constatado por Cruz, Carvalho e Leão (2001) ao realizarem avaliações biométricas em frutos e sementes de Parkia nítida, destacaram que a caracterização biométrica de frutos e sementes podem fornecer subsídios importantes para diferenciação de espécies do mesmo gênero.

Figura 1. Aspecto geral do fruto de *Mimosa caesalpiniifolia Benth*
Figure 1. General aspect of the fruit of *Mimosa caesalpiniifolia Benth*

Análise morfológicas externas das sementes

As sementes são do tipo ovóides variando para suborbiculares, com superfície com presença de pleurograma aberto em direção ao hilo, de coloração amarelada, onde o tamanho das sementes variaram de 0,4 cm a 0,7 de comprimento, e a largura de 0,5 a 0,8 cm. Apresentou um embrião do tipo reto e curto, isto é, com eixo hipocótilo radícula, curto e reto de coloração creme. De acordo com Lima (1985), o fruto, as sementes e o embrião do gênero da tribo Mimoseae, fornecem dados importantes ao estudo desses táxons. Quanto à presença da dormência, foi devido à impermeabilidade do tegumento à água, que é a causa mais comum de dormência nas sementes de espécies de Fabaceae (Figura 2b).

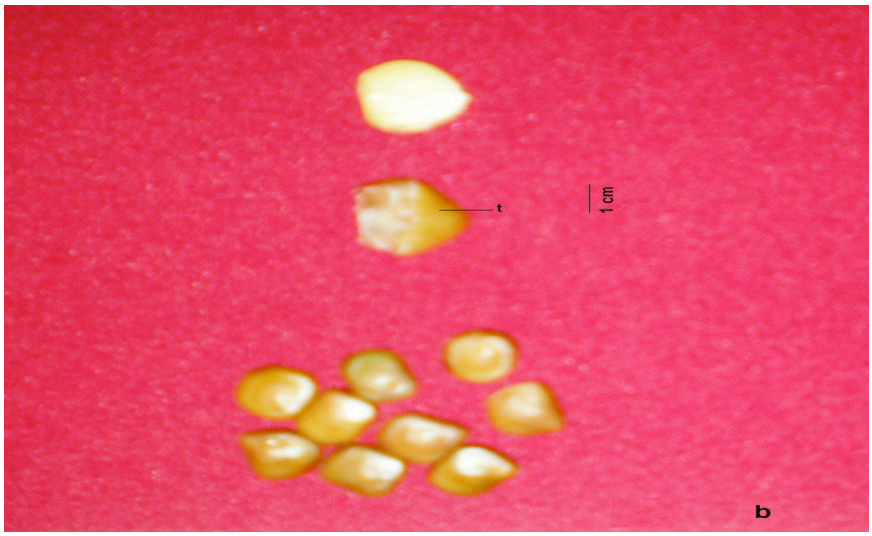

Figura 2. Aspecto geral da semente de *Mimosa caesalpiniifolia Benth.*(t-tegumento).
Figure 2. General aspect of the seeds of *Mimosa caesalpiniifolia Benth.*

Análise morfológicas das fases iniciais da germinação

A germinação foi do tipo epígea, e iniciou três dias após a semeadura e ao sétimo dia, obteve-se um percentual de 90% de germinação. A plântula fanerocotiledonar apresentou radícula de coloração esbranquiçada, hipocótilo cilíndrico de coloração verde, cotilédones foliáceos, opostos, apresentando ápice obtuso, base auriculada, com margens inteiras apresentando textura membranácea, epicótilo de coloração verde, cilíndrico. Os cotilédones são do tipo em que há a presença de metáfilos compostos de textura membranáceos de coloração verde, e com as nervuras bem visíveis (Figura 3c). As plântulas enquadram-se nas descrições de Duke (1969). Quanto à importância da descrição morfológica das fases iniciais da germinação, essas são essenciais, pois segundo relatos de OLIVEIRA e PEREIRA (1987), para que seja possível a interpretação de testes de germinação sobre determinada espécie sob condições controladas de laboratório, depende-se do conhecimento prévio da espécie, principalmente no que se refere às características morfológicas do desenvolvimento da plântula, a fim de que se possa analisá-la.

Figura 3. Aspecto geral das fases iniciais da germinação de *Mimosa caesalpiniifolia Benth.*(rp-raiz principal; rs-raizes secundárias; h-hipócotilo; cotilédones; t-tegumento; m- metafilos; ep-epicótilo)
Figure 3. General aspect of the initial phases of the germination of *Mimosa aesalpiniifolia Benth.*

Análise morfológicas da muda

Aos 28 dias as mudas apresentavam raiz primária, com presença de raízes secundárias e terciárias bastante delgadas e finas de coloração creme com presença de 3 a 4 pares de metáfilos compostos, de textura membranáceos, de coloração verde mais escuro na face superior e verde mais claro na face inferior. Presença de pecíolo longo medindo 20,0 cm de compri-

mento. Cada metáfilo composto apresentou folíolo bastante delgado e minúsculo, medindo 0,3 cm de comprimento. A nervura principal e secundária bastante visível, a margem do folíolo é reta, o ápice do folíolo é meio arredondado com presença de estípulas entre os pecíolos da plântula. As mudas desta espécie, até 28 dias após a semeadura, não apresentaram diferenciação nas suas folhas (Figura 4d). As características observadas nas plântulas e mudas da espécie pesquisada foram as mesmas constatadas por Soriano e Torres (1995) ao estudar a referida espécie, com um diferencial, foi que as mudas desta espécie só foram avaliadas até 28 dias, após a semeadura.

No Brasil ainda são escassos os trabalhos envolvendo o estudo da morfologia do desenvolvimento pós-seminal de espécies florestais, tornando-se necessário quando e considerado a diversidade de sua flora.

Figura 4. Aspecto geral da semente e do desenvolvimento da planta jovem de Mimosa caesalpiniifolia Benth. (s-semente; rp-raiz princiapl; RS-raiz secundária; m-metáfilo).
Figure 4. General aspect of the seed and of the development of the young plant

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fruto de Mimosa caesalpiniifolia Benth é do tipo craspédio, indeiscente, seco, articulado com coloração marrom escuro quando maduro e presos a dois filamentos laterais, os quais permanecem após a queda dos artículos polipérmico, apresentou de 06 à 10 sementes por frutos.

As sementes são do tipo ovóides variando para suborbiculares, com superfície de presença de pleurograma aberto em direção ao hilo, de coloração amarelada, medindo cerca de 0,4 cm a 0,7 de comprimento, e 0,5 a 0,8 cm de largura.

A germinação é tipo epígea com plântula fanerocotiledonar com presença de metáfilos compostos.

As informações botânicas sobre as fases de germinação e da plântula e mudas, poderão servir de subsídios para identificação e diferenciação nos estágios iniciais do desenvolvimento das mesmas em condições de Laboratório e Casa de vegetação.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem ao funcionário Josias José da Silva, que viabilizou a execução dessa pesquisa em condições de laboratório e Casa de vegetação.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Graziela .Maciel et al. *Frutos e Sementes: morfologia aplicada à sistemática de dicotiledôneas.* Viçosa. Minas Gerais: Editora Universidade Federal de Viçosa, 1996. 443p.

BELTRATI, Célia Massa. *Morfologia de sementes.* Rio Claro: UNESP. Dep. De Botânica/ Instituto de Biociências. 1994. 108p. (Apostilha do Curso de Pós-Graduação).

CRUZ, Eniel David; CARVALHO, José Edmar Urano; LEÃO, Noemi Vianna Martin. Métodos para superação da dormência e biometria de frutos e sementes de Parkia nitida Miquel. (Leguminosae - Mimosoideae). *Acta Amazônica*, Manaus, v. 31, n. 2, p. 167-177. 2001.

CUTTER, Elizabeth. C. *Anatomia vegetal.* 1. ed. São Paulo: Roca, 1987. v.2. 336p.

DUKE, James. A. On tropical trees seedlings I. Seeds, seedlings, systems and systematics. *Annals of the Missouri Botanical Garden*, Missouri, v.56, n.2, p.125-161 .1969.

DUKE, James. A. Keys for the identification of seedling of some priminent woody species in weight forest types in Puerto Rico. *Annals of the Missouri Botanical Garden*, Missouri, v. 53, n.3, p. 314-350. 1965.

LEONHARDT, Cristina et al. Morfologia e desenvolvimento de plântulas de 29 espécies arbóreas nativas da regia da Bacia Hidrográfica do Guaíba, Rio Grande do Sul, Brasil. *IHERINGIA*, Porto Alegre, v. 63, n 1, p. 5-14 . 2008.

LIMA, Marli Pires Morim. Morfologia dos frutos e sementes dos gêneros em sementes da tribo Mimoseae (Leguminosae-Mimosoideaea) aplicada à sistemática. *Rodriguésia*. Rio de Janeiro, v.37, n.62, p. 53-78. 1985.

LORENZI, HARRI. *Árvores brasileira: Manual de identificação e cultivo de plantas arbóreas nativas do Brasil.*v.1. 5ed. Nova Odessa-SP,Instituto Plantarum, 2008. 384p.

OLIVEIRA, Elizabeth de Castro. Morfologia de plântulas florestais. In: AGUIAR, Ivor Bergermann.; PIÑA-RODRIGUES, Fátima C. Márques.; FIGLIOLIA, Márcia Balistiero. *Sementes Florestais tropicais.* Brasília: ABRATES, 1993. p. 175-213.

OLIVEIRA Elizabeth de Castro; PEREIRA T.S Euphorbiaceae morfologia da germinação de algumas espëcies. II. *Revista Brasileira de Sementes*, vol. 9, no 1, p.31-51, 1987.

SORIANO, Soraia; TORRES, Roseli B. Descrição de plântulas de árvores nativas. In:

CONGRESSO DA SOCIEDADE BOTÂNICA DE SÃO PAULO, 9., 1992, Ilha Solteira. *Anais...* Campinas: SBSP, 1995. p.27-46.

SOUTO, Maria do Socorro. *Caracteres morfológicos de frutos e sementes, poder germinativo (crescimento) de plantas jovens de seis espécies de leguminosae da Caatinga de Alagoinha-Pernambuco*. 1996. 102f. Dissertação (Mestrado em Botânica)- Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.1996.

VIDAL,Waldomiro Nunes Vidal.; VIDAL, Maria Rosária Rogrigues. *Botânica-organografia: quadros sinópticos ilustrados de fanerógamos.* 4ed. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa. 2003.

O SOFTWARE "EDUCATIVO" NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: GÊNESE DE NOVAS FORMAS DE ENSINAR E DE APRENDER[1]

The "educational" software in teaching: the begining of new ways of teaching and learning

Maria de Fátima Souza de França Cabral
Mestre em Metodologia da História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutoranda pela Universidade da \Madeira (UMa/Portugal). Professora à disposição na Universidade de Pernambuco – Campus Nazaré da Mata, desde o segundo semestre de 2006, ministrando aulas nos Cursos de Pedagogia, História, Geografia e Biologia. Professora da Rede Pública Estadual de Ensino entre 1980 e 2004. Técnico Pedagógico da Gerência Regional Metropolitana Norte de 2004 a 2006. Participa da formação continuada dos professores da Rede Estadual das Escolas Indígenas na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, desde 2006, orientando, ainda, a construção dos documentos de Políticas e Currículo para as referidas escolas.
E-mail: mfranca5ster@hotmail.com

RESUMO

O texto se insere nos estudos teóricos que abordam os fatores que atribuem a um software a qualidade de "educativo". Parte do pressuposto de que o uso do software se relaciona ao uso da Internet na educação e permite abordar, as experiências e os atuais avanços computacionais na prática pedagógica (VALENTE, 1993). No campo teórico busca-se trazer reflexões sobre o estudo que ora estamos realizando na fase exploratória, de caráter bibliográfico e inserido na primeira aproximação sobre a temática, no contexto educacional. Essa abordagem almeja relacionar-se ao paradigma construtivista, na perspectiva de Vygotsky (2007), quando se pretende delinear a internalização dos mediadores simbólicos expressados pela utilização dos recursos computacionais na educação. Do ponto de vista dos autores como Fino (2003a, 2003b, Fino e Sousa (2003), Sousa & Fino (2001), Carrão & Silva (2006 e 2003), dentre outros, a utilização da informática na educação via microcomputadores e Internet, utilizando o software "educativo", converge para a compreensão de que as novas tecnologias, como opção metodológica, precisam ser recolocadas e poderão contribuir para ultrapassar a visão da aprendizagem assentada na simples transmissão de conteúdos (FREIRE, 1996).

Palavras – chave: Software "educativo". Internet. Prática pedagógica. Educação.

ABSTRACT

The text falls in the theoretical studies that address the factors that attribute to a software quality "education ". It assumes that the use of software is related to Internet use in educa-

1. Texto apresentado ao Programa de Doutoramento da Universidade da Madeira, Linha de Pesquisa, Inovação pedagógica, como requisito para a conclusão do Seminário "Epistemologia de avaliação de software educativo", ministrada pelo Prof. Dr. Eduardo Vitor Miranda Carrão, em dez. de 2009.

tion and addressing the experiences and current advances in computational practice teaching. (VALENTE, 1993). In the theoretical field seeks to bring reflections on the study we are now doing in the exploratory phase, bibliographical and falls in the first approximations about the issue in the context educational . This approach aims to relate to the constructivist paradigm, the perspective of Vygotsky (2007), in attempting to delineate the internalization of symbolic mediators expressed by the use of computing resources in education. From the viewpoint of the authors as Fine (2003a, 2003b, Fino and Sousa (2003), Sousa & Fino (2001), Carrão & Silva (2006 and 2003), among others, the use of information technology in education via computers and Internet, using the educational software "converges to the realization that new technologies, as methodological option, need to be replaced and may help overcome the view of learning grounded in the simple transmission of information (FREIRE, 1996).
Keywords: Software "educational". Internet. Pedagogical practice. Education.

INTRODUÇÃO

Atualmente convivemos com a velocidade em que as informações se disseminam por nossas mentes e nossas vidas, através de meios, como o computador e a Internet, os quais exigem menos conteúdos fixos, processos mais abertos de pesquisa e comunicação; maior flexibilidade espaço–temporal, pessoal e de grupo. Na diversidade de informações, é difícil escolher qual a mais significativa e como conciliar sua extensão, variedade e fontes de acesso sem prejuízo da sua compreensão, e sobretudo, como utilizá-las em espaços menos rígidos e engessados.

De acordo com Paper (2008, p. 10)

> Os educadores que hoje lidam com novas tecnologias estão se dando conta que a massiva introdução na escola (e em casa) de computadores ligados a internet não significa melhoria da aprendizagem. Aprender de modo significativo e duradouro exige esforço, persistência (...) algo diferente da atitude de copiar "da internet", colar, enfeitar e imprimir trabalhos escolares.

No âmbito da escola, Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 44) comentam, que aprender depende da real significação que as informações têm no contexto pessoal, intelectual e emocional dos alunos, sendo que uma parte significativa da aprendizagem poderá ocorrer quando se integram essas informações as várias tecnologias como opção metodológica, permitindo "simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares e idéias".

Num caráter mais amplo, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) pressupõe o uso de recursos de *hardwares*, *softwares* e redes de computadores, os quais poderão

auxiliar a tornar mais acessíveis e conhecidos diversos tipos de programas, assim como diversos aplicativos que se constituem em instrumentos expressivos para o processo educativo em seu conjunto.

Do ponto de vista do reconhecimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação como ferramenta que poderá instaurar contextos de aprendizagem, questionando a relatividade do conhecimento monolítico oficial veiculado pela escola, o texto se propõe a analisar de que forma os softwares "educativos" poderão ser utilizados como opção metodológica na prática pedagógica?

Organiza-se inicialmente, definido software e software "educativo", num esforço de encontrar na informática um elemento facilitador do ensino-aprendizagem. Faz, ainda, uma reflexão sobre o uso do software "educativo" na perspectiva do paradigma construtivista de Vygotsky (2007), quando se pretende delinear a internalização dos mediadores simbólicos expressados pela utilização das TIC na prática pedagógica.

Em seguida delineia subsídios teóricos que se propõem a avaliar a qualidade do software "educativo", destacando, ainda, que esses poderão instituir mudanças qualitativas na prática pedagógica e na dinamização da educação. (ROCHA E CAMPOS, 1993).

Fino (2007, p. 1), explica que mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas "envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais".

Nesse contexto, do ponto de vista dos autores como Fino (2003a, 2003b, Fino e Sousa (2003), Sousa & Fino (2001), Carrão & Silva (2006 e 2003), Valente (1993) dentre outros e no sentido de apresentar um resultado parcial e aproximativo desse estudo, podemos destacar que a informática na educação utilizando o software "educativo", converge para a compreensão de que as novas tecnologias, como opção metodológica, precisam ser recolocadas e poderão contribuir para ultrapassar a visão da aprendizagem assentada na simples transmissão de conteúdos. (FREIRE, 1996)

Os atuais avanços computacionais na perspectiva educativa pressupõem antever o que é software e software "educativo". É o que será discutido a seguir.

SOFTWARE E SOFTWARE "EDUCATIVO"

Nos anos de 1960[2] os sistemas pioneiros de computador, incluem o projeto PLATO, desenvolvido pelo engenheiro Donald Bitzer da Universidade de Illinois (EUA), que devido ao seu alto custo não foi utilizado pela maioria das instituições enquanto que nesse mesmo período, numa rede embrionária um projeto norte-americano deu início à Internet. Só nos

2. Cf. SOFTWARE EDUCATIVO – História. Disponível em: <http//pt.wikipedia.org/wiki/Software_educativo>. Acesso em: 21 de set. de 2009.

anos de 1980, o acesso a Internet expandiu-se com o avanço da tecnologia, possibilitando o acesso a um maior número de pessoas.

Padilha, Cavalcante e Abranches (2009, p. 43-44) explicam que no Brasil o uso do computador data do final da década de 1980, apresentando-se nas escolas, como possibilidade de recurso para o ensino através dos processadores de texto, a exemplo do Windows e, como segunda alternativa através dos softwares "educativos", também conhecidos como "software de caixinha"[3] com a pretensão de incrementar os laboratórios de informática das escolas públicas e privadas.

De acordo com Melo & Damasceno (2006, p. 564), no contexto da informática educativa, os "softwares":

> [...] são programas que permitem o uso da tecnologia da informática e dentre os vários tipos de software figuram os educativos que são desenvolvidos, excepcionalmente, para uso e aplicação na educação, em função de clientelas específicas, de conteúdos específicos, de estratégias e abordagens didáticas e psicologicamente específicas.

Giraffa (1999, p. 20) defende a idéia de que, na comunidade da informática educativa, há um consenso no qual quando se utiliza um software num programa, através de uma metodologia que o contextualiza no processo de ensino e aprendizagem, esse, poderá ser considerado educacional. Nessa perspectiva, um software "educativo" é "aquele que puder ser usado para algum objetivo educacional ou pedagogicamente defensável, qualquer que seja a natureza ou finalidade para a qual tenha sido criado".

Com base nessas convicções, a disseminação, utilização e comercialização dos softwares "educativos" sugerem uma discussão mais aprofundada sobre a sua qualidade educacional, face ao aumento da quantidade ofertada no mercado, na busca de aspectos que caracterizem atributos pedagógicos de uso nas escolas. (ROCHA E CAMPOS, 1993).

Contraditoriamente, os softwares têm sido considerados como instrumentos didáticos, que utilizados nos processos de ensino e aprendizagem, mediados pelo computador, supostamente, auxiliam o professor e funcionam na vivência de situações abstratas para as quais o aluno ainda não tenha domínio.

Considerando que abordagem pedagógica do ensino utilizando o computador não determina o grau de profundidade do conhecimento que o aluno deve ter, Valente (1993, p. 3) explica que:

3. Terminologia originalmente usada nos estados Unidos da América, para designar programas de computadores encontrados dentro de caixas lacradas e vinculados a contratos informáticos de adesão, geralmente relativos à sua licença de uso. Cf.<http://pcmag.uol.com.br/dvorak/?p=3>. Acesso em 26 de dez. de 2009.

> [...] na educação o computador tem sido utilizado tanto para ensinar sobre computação (...) como para ensinar praticamente qualquer assunto (...). No ensino de computação o computador é usado como objeto de estudo, ou seja, o aluno usa o computador para adquirir conceitos computacionais, como princípios de funcionamento do computador, noções de programação e implicações sociais do computador na sociedade. Entretanto, a maior parte dos cursos oferecidos nessa modalidade, poderá ser caracterizada como conscientização do estudante para a informática, ao invés de ensiná-lo a programar.

No processo de avaliação e seleção de um software "educativo" o julgamento sistemático da qualidade está vinculado a quem decide o que é essencial para conduzir as operações que envolvem o programa e com que base contextos de aprendizagem são criados, visto que não é interessante investir simplesmente em situações pedagógicas de instrução programada pelo computador, sem a intervenção do aprendiz.

Nos aspectos relativos ao eixo pedagógico, Valente (1993, p. 3), classifica os softwares educativos "em tutor (o software que instrui o aluno); tutorado (software que permite o aluno instruir o computador) e ferramenta (o software com o qual o aluno manipula a informação)". Valente (Id. ibid.) explica, ainda que o software do tipo tutor corresponda aos programas onde o computador ensina ao aluno; enquanto que os softwares do tipo tutorado e ferramenta equivalem aos programas em que o aluno "ensina" o computador.

Reategui (s/d, p. 1-20) destaca que a usabilidade[4] está entre as interfaces de um software educativo, relacionando-a com princípios pedagógicos fundamentais na concepção desses softwares. Explica que, "em geral a usabilidade se refere à facilidade que os usuários têm em aprender a utilizar um produto para alcançar seus objetivos, e quão satisfeitos ficam com o processo". Na Interação Homem-Computador (IHC), a usabilidade se refere, geralmente, a facilidade com que um programa de computador pode ser utilizado.

Contudo, Fino (2003a, p. 691) explica que "subjacente a cada grelha de avaliação está uma arquitectura teórica e conceptual, tão única como o seu autor, sendo a probabilidade de a abarcarmos completamente provavelmente muito reduzida".

Em todo caso, a decisão de classificar ou utilizar um software "educativo" é feita por pessoas que, por sua vez, poderão se posicionar contra as estratégias de mercado na venda desses programas, na medida em que antes que se determine um padrão de qualidade para o mesmo, se perceba qual é o paradigma educacional capaz de orientar à prática que se efetiva na escola – o que aponta para a possibilidade de visualizarmos as propostas simbólicas me-

4. Usabilidade é um termo usado para definir a facilidade com que as pessoas podem empregar uma ferramenta ou objeto a fim de realizar uma tarefa específica e importante. A usabilidade pode também se referir aos métodos de mensuração da usabilidade e ao estudo dos princípios por trás da eficiência percebida de um objeto.Cf. USABILIDADE. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Usabilidade. Acesso em: 26 de dez. de 2009.

diadoras que permeiam a aprendizagem.

A seguir discutiremos sobre a relação entre o paradigma construtivista na perspectiva de Vygotsky e a possibilidade de delinear a internalização dos mediadores simbólicos na utilização dos recursos computacionais na prática pedagógica.

SOFTWARE "EDUCATIVO" NA PERSPECTIVA DO PARADIGMA CONSTRUTIVISTA DE VYGOTSKY

Considerando as especificidades das mudanças ocorridas no final do século XIX e início do século XX, como o avanço tecnológico, torna-se evidente que a educação deverá perseguir novos rumos, partindo do pressuposto de que a mesma só deve ser compreendida, na perspectiva de Vygotsky (2007), em determinado contexto histórico.

Nesse início de século, de acordo Fino (1998), Souza & Fino (2001) e Valente (1993), o ambiente sócio-cultural dos indivíduos está abalizado em novas maneiras de pensar e conviver a partir de tecnologias interativas. As quais surgiram como resultado do avanço das telecomunicações e da informática, possibilitando a gênese de novas formas de ensinar e de aprender utilizando o computador como principal recurso, o que representa a probabilidade de dinamização das práticas pedagógicas apoiadas no processo de desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes e possibilita a construção coletiva de conhecimentos através de informações que são compartilhadas, processadas ou distribuídas em tempo real ou ideal.

De acordo com Sousa e Fino (2001, p. 12), "vivemos numa forma de sociedade que, por ser pós-industrial, requer uma forma de educação pós-industrial, em que a tecnologia será com pouca hipótese de dúvida, uma das chaves da concretização de um novo paradigma educativo, capaz de fazer incrementar os vínculos entre os alunos e a comunidade, enfatizar a descoberta e a aprendizagem" e de fazer suplantar a distinção entre aprender dentro e fora da escola. Seguindo essa lógica, é possível visualizar um novo paradigma na organização da educação no espaço escolar.

Fino (2003a, p. 1) argumenta que:

> [...] ainda há pouco tempo as tecnologias disponíveis dentro da escola eram residuais, na base dos livros de textos, artes de pedreiro na construção de quadros negros, mineração de calcário e respectiva transformação em giz, tecnologia de construção civil, marcenaria e, na melhor das hipóteses, electricidade. Se integrarmos artefatos (...) como computadores e Internet, nas escolas o que é que mudamos nela?

As inquietações do autor abalizam que o uso crítico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, na prática pedagógica, poderá influenciar as ações docentes e discentes na disseminação de novas formas de conhecimento, ampliando os espaços de aprendizagem, desde que seja usada como fundamento do processo ensino-aprendizagem e não como mero

instrumento. Pretto (1996) comenta que, as tecnologias podem representar uma nova forma de pensar e sentir ainda em construção na elaboração do pensamento e nos sistemas tecnológicos do futuro.

Essas considerações se apóiam na abordagem construtivista da psicologia social e nas teorias que argumentam contra modelos passivos de aprendizagem. Na perspectiva de Niskier (1986, p. 233-248), "a estrutura teórica da tecnologia educacional, no século XX, se apóia em três dimensões formadas pelos teóricos da aprendizagem, como Skinner, Pressey, Gagné e Piaget". Essas teorias se constituem num conjunto de elementos inter-relacionados na realização de determinadas metas e objetivos, teorizando a comunicação, cujo mecanismo de retorno e resposta garante se houve compreensão do estudado.

Fino (1998), explica que através do construtivismo, teóricos como Piaget, tentam descrever como o processo de construção acontece no desenvolvimento da inteligência e no processo de maturação biológica. Em termos educacionais, a teoria de aprendizagem de Piaget se opõe a idéia de que o estudante é uma "tabula rasa" e o professor é a autoridade que o pressiona a aprender.

Na abordagem construtivista, o que o aluno pode fazer individualmente e o que adquiri a competência de realizar com a ajuda de pessoas mais experientes como o professor, ou em colaboração com os outros é uma idéia de mediação, que por analogia, na opinião de Vygotsky (1978) sugere a existência de uma "janela de aprendizagem", no desenho de contextos de aprendizagem, que se vincula a idéia da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) com o objetivo de garantir, a cada grupo de aprendizes, um leque de atividades e conteúdos diversificados, de modo que, dentro de uma estrutura de objetivos de um determinado programa, proporcionem meios para personalizar a aprendizagem. (VYGOTSKY, id. ibid.)

A idéia de mediação sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico, na concepção de Vygotsky (2007; OLIVEIRA, 1992), remete a compreensão de que os sujeitos operam sistemas simbólicos nas situações e eventos do mundo real, definindo um universo de significações que permite a construção de uma ordenação interpretativa capaz de possibilitar a internalização de formas de comportamento culturalmente constituídas.

As relações entre os aprendizes e as tecnologias colaboram para a estruturação do conhecimento do grupo que a utiliza, bem como para o desenvolvimento desses aprendizes. Por exemplo, quando um aprendiz interage com um computador, utilizando um *software* "educativo" internaliza os simbolismos ou representações dessa ferramenta em suas atividades.

Desse modo, Fino & Sousa, (2003) defendem que o uso do computador poderá se constituir numa ferramenta mediadora entre o sujeito que usufrui de seu uso e o seu objeto de estudo, retirando da escola a pretensão de *lócus* do conhecimento, visto que o fluxo de informações não se limita e nem dependem do acesso a mesma.

Esta questão nos remete a necessidade de avaliarmos os pressupostos organizacionais na utilização de um *software* "educativo". O *software* é um conjunto de instruções que determinam

as possibilidades de processamento de informações, tais como: texto, imagens, áudio, vídeo, planilhas etc., através do computador.

Niskier (1986, p. 253-261) explica que no Brasil, entre as iniciativas do uso de software na prática pedagógica, "estão sendo desenvolvidos Projetos, como o Projeto Brasileiro de Informática na Educação (EDUCOM) nas UFPE, UNICAMP, UFRJ, UFMG e UFRS, preparando professores do sistema de ensino para utilizarem o computador no processo de ensino-aprendizagem". A UNICAMP, por exemplo, trabalha com a linguagem LOGO que permite aos alunos desenvolverem suas próprias idéias.

Valente (1993) explica que, a palavra LOGO remete aos estudos sobre a problemática da inteligência artificial e de uma filosofia que surgiu dos contatos de Papert com a obra de Piaget, situando o conhecimento na perspectiva interacionista - centralizada nas formas como o mundo cultural age e influencia o sujeito. Ao contrário de Piaget, Papert enfatiza que aquilo que aprendemos e como aprendemos depende dos materiais culturais que encontramos à nossa disposição. O **Logo** é uma forma de se trabalhar o conhecimento onde o aprendiz em interação com os objetos desse ambiente, possa desenvolver outros conhecimentos, por exemplo: conceitos geométricos ou matemáticos, oportunizando o aprender fazendo. Como resposta aos comandos que a criança informa ao computador, uma tartaruga se move mecanicamente, ou na tela, para resolver um problema, seguindo a linguagem da programação.

Implicitamente, segundo Sousa & Fino (2001, p. 8-9), grifo do autor "o que Papert propunha com o Logo e o seu enquadramento conceptual era uma mudança de paradigma educacional, do paradigma *instrucionista*, velho de quase dois séculos, para um novo paradigma *construcionista*, como meio de responder ao desafio colocado à escola".

As mudanças em aceleração da sociedade na atualidade mobilizam a capacidade de se pensar na formação de pessoas com capacidade em aprender. De acordo com Carrão (2006, p. 129) "a escola deverá preocupar-se mais com a capacidade do aluno aprender e não lidar apenas com informações dadas, prontas e acabadas". Evidenciam-se na informática educativa os aportes teóricos de Paper, Piaget e Vygotsky, quando estabelecem, dentre outros teóricos, caminhos que assinalam as dificuldades do processo de aprendizagem.

Com vista às alterações no modo como as escolas funcionam, FINO, (2003b, p. 693, grifos do autor) considera que:

> Ao mesmo tempo em que se iam dando os primeiros passos na exploração dos computadores como máquinas de ensinar, houve quem considerasse (Seymour Paper, por exemplo) que, em vez de potencializadores da capacidade de *ensinar*, os computadores deveriam ser entregues aos aprendizes para potencializarem as suas possibilidades de *aprender*.

O software educativo concebido na perspectiva do paradigma construtivista, desvincula-

se da obtenção de comportamentos obrigatoriamente mensuráveis, enfocando, segundo Ramos (s/d p. 3) as seguintes categorias: simulações, quando "a vivência concreta é inviável por questões financeiras, temporais, geográficas ou de periculosidade", permitindo a captação e o tratamento simultâneo de uma grande massa de dados e possibilitando o uso do computador na realização de experiências dificilmente obtidas na realidade, e de acordo com Reategui (s/d, p. 6), jogos educativos quando "proporcionam uma fonte de recreação com vistas à aquisição de um determinado tipo de aprendizagem".

Na percepção teórica de Vygotsky (2007), a avaliação do software deve se orientar pelo potencial cognitivo da proposta, satisfação e interesse evidenciado pelos estudantes, nível de sociabilização e nível de interação admitido entre o ambiente virtual e o aprendiz, permitindo-lhe assim o domínio sobre as propostas apresentadas e agenciando o encadeamento das operações envolvidas.

De acordo com Valente (1993, p. 26),

> [...] estes argumentos têm sido usados para fortalecer o uso do computador como ferramenta ao invés de "máquina de ensinar" (...) pode ser adaptado aos diferentes estilos de aprendizado, aos diferentes níveis de capacidade e interesse intelectual, às diferentes situações de ensino-aprendizagem, inclusive dando margem à criação de novas abordagens. Entretanto, (...) provoca maiores e mais profundas mudanças no processo de ensino vigente, como a flexibilidade dos pré-requisitos e do currículo, a transferência do controle do processo de ensino do professor para o aprendiz e a relevância dos estilos de aprendizado ao invés da generalização dos métodos de ensino.

Nesse sentido, o estudante é convocado a ser o sujeito de sua própria aprendizagem, arquitetando seu conhecimento na relação com o meio e deslocando o software "educativo", do centro das atenções da prática pedagógica. Esses elementos serão aprofundados a seguir.

SOFTWARE "EDUCATIVO" NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Refletindo sobre os desafios da informática na prática pedagógica, decorrente da inserção dos softwares "educativos", Carrão & Silva (2003, p.2) comentam que "o grande desafio de professores e educadores é utilizar a tecnologia para construir um modelo de escola que se baseie na colaboração de saberes e conteúdos e na abertura aos contextos sociais e culturais".

A inserção dos softwares "educativos", na dinamização da prática pedagógica, passa pela busca constante de caminhos alternativos para a renovação da educação. Na perspectiva reducionista, concordando com Carrão & Silva (2003, p. 1) "os desafios da informática na educação (...) no enfoque reducionista seria apenas mais um recurso didático como o giz,

o retroprojetor, o vídeo cassete, dentre outros". Contudo, é um elemento que incide, ao mesmo tempo, nas discussões sobre as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e sobre o software educativo, porque se insere no contexto das mudanças da escola e de suas formas de ensino, tornando-se um componente presente em nossa cultura diária, tanto nas atividades profissionais ou de lazer, quanto na prática pedagógica.

Nessa perspectiva, Fino & Souza (2003) explicam que o uso do software "educativo" e da informática na prática pedagógica deverá desvelar uma nova cultura, abalizada pelas especificidades, diferença, pluralidade e múltiplas narrativas capazes de demonstrar a inadequação crescente dos saberes fragmentados e compartimentados das diferentes disciplinas diante da realidade global, multidimensional e transnacional da atualidade, redesenhando os limites de um currículo hierarquizado no cotidiano das escolas.

Por outro lado,

> [...] igualmente importante é observar a qualidade dos softwares que têm sido produzidos. É adequado à faixa etária a que se destina? É visualmente aprazível? Proporciona *feedback*? Quão acessível e/ou navegável ele é? É difícil de ser instalado? Motiva e desperta o aluno para o conhecimento? Todos estes pontos devem ser levados em conta na hora de adquirir ou mesmo usar o software em sala de aula.[5]

Fino (1998), assegura que a função do professor ao atuar na perspecrtiva de Vygotsky, implica em lidar com esses recursos de modo a proporcionar ao estudante atingir níveis mais elevados ou mais abstratos que promovam a auto-regulação da aprendizagem. Acrescenta que, como ferramenta da aprendizagem e da cognição, alguns pressupostos pedagógicos provenientes dos fundamentos teóricos do construtivismo poderão permitir que se realize inferências dos softwares "educativos" na perspectiva de uma atividade:

> [...] que estimule o desenvolvimento cognitivo, permitindo a manipulação, com a ajuda de um outro mais capaz (par ou professor), de um conhecimento mais elevado do que aquele que cada aprendiz poderia manipular sem ajuda (ZDP); que considere a existência de tantas "janelas de aprendizagem", presumilvemente dessincronizadas, quantos os aprendizes em presença; que favoreça a *negociação social do conhecimento* (que é o processo pelo qual os aprendizes formam e testam as suas construções em diálogo com outros indivíduos e com a sociedade em geral); que estimule a *colaboração* com os outros. (FINO, 1998, p.5, grifos do autor)

Dessa forma o uso do computador na prática pedagógica, poderá potencializar as possi-

5. Cf. < http//pt.wikipedia.org/wiki/Software_educativo> Acesso em: 21 de set. de 2009.

bilidades de aprender, em vez de potencializar a capacidade de ensinar, retirando das escolas a presunção de base do conhecimento, uma vez que as informações mais atualizadas e mais relevantes estão fora dos muros da escola e não dependem, exclusivamnete, do acesso a mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos educacionais que se inserem no cenário da atualidade, confirmam a validade ou não de saberes e questionam a escola como *lócus* exclusivo da aprendizagem, na busca de um consenso ou de alguma oposição, que legitima a autonomia da esfera cultural. O reconhecimento das diferenças e aceitação das singularidades abaliza novos recursos tecnológicos como proposta pedagógica de ampliar os espaços de aprendizagem.

Contudo, a constatação de que o uso dos novos recursos tecnológicos pela escola, apenas pelo acesso a uma determinada plataforma, não garante a eficiência do processo ensino-aprendizagem ou mesmo a mudança de paradigmas educacionais, visto que programas aparentemente aceitáveis visual e graficamente, podem ser utilizados por qualquer corrente filosófica, transparecendo modelos instrucionais inadequados e muitas vezes contrários.

Antes que se determine um padrão de qualidade para um determinado software "educativo", faz-se necessário entender qual é o paradigma educacional capaz de orientar à prática que se efetiva na escola e quais as propostas pedagógicas que permeiam a aprendizagem.

Nessa perspectiva, a utilização das novas Tecnologias da Informação da Comunicação (TIC), via informática, na prática pedagógica e empregando um software "educativo" convergem para a compreensão de que o ensino a distância ou a educação à distância devem ser recolocados, focalizando os ambientes inovadores que a tecnologia permite criar dentro ou fora da escola e sob a ação docente, com vista a ultrapassar a visão curricular assentada na simples transmissão de conteúdos.

REFERÊNCIAS

CARRÃO, Eduardo Vitor Miranda. *Repensar a Informática Educativa:* construção de um dispositivo para dar vez e voz aos professores na utilização de softwares educacionais. (Tese de Doutoramento) Universidade do Minho, Portugal: Instituto de Educação e Psicologia, jan. de 2006.

_____**;** SILVA, Bento Duarte da. BISE**:** um projeto de banco de informações de *software* educacional. *Revista do Centro de Ensino Superior (CES)*. Juiz de Fora, v. 17, p. 51-66, 2003.

FINO, Carlos Nogueira. Um novo paradigma para a escola: (precisa-se). In: FORUMa – *Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira*, 1, 2, 2001.

_____. O lugar das tecnologias na formação inicial de professores: o caso da Universidade da

Madeira. In: ALBANO, Estrela; FERREIRA, Julie. *A formação dos professores à luz da investigação.* Actas do XII Colóquio Internacional da AFIRSE/APELF, 2003a, p. 1-7.

_____. Avaliar software educativo. In: *Actas da III Conferência Internacional de Tecnologia de Informação e comunicação na Educação.* Braga: Universidade do Minho, 2003b, p. 689-694.

_____. Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interacção (com pares e professores). In: *Actas do 3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo* (edição em cd-rom). Évora: Universidade de Évora, 1998.

_____. Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação) In: *Actas do III Colóquio DCE* – UMA-Funchal: Universidade da Madeira, 2007, p. 1-11.

_____. SOUSA, Jesus Maria. As TIC redesenhando as fronteiras do currículo. In: *Revista Galaico-Português de Psicoloxía e Educación,* nº 8 (vol.10), ano 7, 2003, p. 2051-2063.

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

GIRAFFA , Lúcia M. M. Uma arquitetura de tutor utilizando estados mentais. *Tese de Doutorado***.** Porto Alegre: CPGCC/UFRGS, 1999.

MELO, Francisca Nellie de Paula; DAMASCENO, Marta Maria Coelho. A construção de um *software* educativo sobre ausculta dos sons respiratórios**.** *Rev Esc Enfermagem.* USP, 2006; 40 (4):563-569.

MORAN, José Manual; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Educação)

NISKIER, Arnaldo. *A nova escola.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos**.** In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de: DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon:* teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-34.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; CAVALCANTE, Patrícia Smith; ABRANCHES, Sergio Paulino. *Tecnologias da informação e comunicação na educação:* mídias e modelos de ensino. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

PAPER, Seymour. *A máquina das crianças:* repensando a escola na era da informática. Trad. Sandra Costa.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança.* 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PONTE, J. *O computador:* um instrumento da educação. Lisboa: Texto Editora, 1986

PRETTO, Nelson. *Uma escola sem/com futuro* – educação e multimídia. Campinas: Papirus, 1996.

RAMOS, Edla. O Fundamental na Avaliação da Qualidade do Software Educacional. Laboratório de Software Educacional – EDUGRAF. Departamento de Informática e Estatística da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~edla/publicacoes/Qualid.pdf.>Acesso em: 15 de out. 2009.

REATEGUI, Eliseo. *Interface para Softwares Educativos.* Departamento de Informática – Universidade de Caxias do Sul (UCS). Disponível em:<www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/1bEliseo.pdf>. Acesso em: 25 de out. de 2009.

ROCHA, Ana Regina; CAMPOS, Gilda H Bernardino de. Avaliação da qualidade de *software* educacional. *Em Aberto.* Brasília: COPPE/UFRJ. Programa de Engenharia de Sistemas de Informação, ano 12, n.57, jan./mar. 1993, p. 32-44.

SITES

SOFTWARE EDUCATIVO – História. Disponível em < http//pt.wikipedia.org/wiki/Software_educativo>. Acesso em: 21 de set. de 2009;

SOFTWARE DE CAIXINHA. Disponível em: <http://pcmag.uol.com.br/dvorak/?p=3>. Acesso em: 26 de dez. de 2009.

USABILIDADE. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Usabilidade. Acesso em: 26 de dez. de 2009.

SOUSA, J. M; FINO, C. N. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In: *Actas do VI Congresso Galego-Português de Psicopedagogia.* Vol. I. Braga (Portugal): Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2001, p. 371-381.

VALENTE, José Armando. *Diferentes usos do computador na educação.* Em Aberto. Brasília, ano 12, n.57, jan./mar. 1993. p.3-16.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

AS CONTRIBUIÇÕES DO USO DE IMAGENS NO ESTUDO DAS PAISAGENS NATURAIS GEOGRÁFICAS

The contributions of the use of pictures in the study of natural landscapes geographical

Edna Leuthier Pimentel Pereira
Professora Orientadora e Pesquisadora da Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte, Grupo de Pesquisa Estudos Multidisciplinares: Cultura, Práticas Educativas, Políticas e Gestão Educacional e Meio Ambiente.

Wesclay Santos de Oliveira
Graduado em Geografia pela Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Multidisciplinares: Cultura, Práticas Educativas, Políticas e Gestão Educacional e Meio Ambiente promovido por esta instituição.

RESUMO

Este trabalho aborda uma investigação a respeito de como se processa a contribuição da fotografia relacionada ao estudo de imagens no processo de ensino-aprendizagem de geografia com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental em escola da Rede Estadual no município de Camaragibe, Pernambuco. Partindo-se do pressuposto que o uso desse meio pode facilitar o entendimento da concepção de paisagem, seja ela artificial ou natural pelos aprendentes, através da coleta dos dados foi feita uma análise quanto aos pontos de vista e reflexões dos alunos acerca da atuação desses mecanismos na descrição e contextualização dos acontecimentos relacionados ao ambiente observado, situando-se na prática quais estratégias são desenvolvidas na escola quanto à identificação, organização e interpretação de uma leitura de imagens relacionado aos significados que elas querem transmitir na associação delas com o lugar vivido dentro de um contexto no qual possibilite enxergar as causas e consequências que levaram a modificação dela no espaço.

Palavras chave: Fotografia. Imagem. Paisagem.

ABSTRACT

This work discusses an investigation as to how it processes the contribution of photo related to the study of images in teaching and learning of geography with students in their sixth year of elementary school to school in the State Network Camaragibe, Pernambuco. Starting from the assumption that using this medium may facilitate the understanding of the concept of landscape, be it artificial or natural for learners through the collection of data and an analysis of the views and reflections of students about the role of these mechanisms the description and contextualization of events related to the environment observed standing practice in which strategies are developed at school on the identification, organization and interpretation of an image reading related to the meanings they want to pass on their asso-

ciation with the place lived within a context that enables to see the causes and consequences that led to modification of it in space.

Keywords: photo, image, landscape.

INTRODUÇÃO

Sendo a Geografia a ciência que estuda as transformações físicas e sociais do espaço, principalmente com relação às formas de uso dele pela ocupação humana, e considerando as paisagens como atuantes na configuração dessas ações reunidas no lugar, torna-se necessário encontrar meios mais eficazes que levem os alunos a entenderem melhor como se processam esse mecanismo de interação entre o homem e a natureza. Onde nesse contexto a fotografia, encarada como representação estática de uma determinada paisagem em um determinado momento, se torna um elemento importante para o registro e construção desse cenário, já que o apelo visual torna-se mais chamativo do que o material escrito, em que através da reunião das imagens acabam formando e materializando os elementos característicos dela no ambiente. Desse modo o resultado associado ao conhecimento, torna-se um fator importante para que os alunos analisem causas e consequências na configuração do espaço em que se vive.

Às vezes, ouve-se dizer no jargão popular que "uma imagem vale muito mais que mil palavras", mesmo sabendo se tratar de uma forma popular de observação, isso induz a pensar que possa existir algo verdadeiro nessa afirmação, pois, sendo a visão um dos sentidos mais importantes para o ser humano às imagens associadas à informação, tornam-se elementos indispensáveis para o entendimento dos fatos que acontecem ao redor. Onde nesse sentido afirma-se que fica mais simples e acessível entender aquilo observado por meio de fotografias, do que aquilo que é passado, tanto através da fala como da escrita.

Neste artigo se tem como palco a escola estadual, devido ao fato de ser na comunidade a qual está inserida a mesma, no espaço social em que atua como cenário dos principais fatos que estão mais próximos do cotidiano dos estudantes. Onde o estudo desses tem um papel importante no despertar para a realidade que os cerca buscando levantar dados que permitam a análise e a reflexão sobre a importância do uso de imagens no processo de ensino aprendizagem de geografia, tal como no estudo de paisagens geográficas.

Diante da inquietação quanto às situações didáticas a serem utilizadas no processo de ensino e partindo-se do pressuposto de que existe um saber geográfico empírico que brota da vivencia, prática social do aluno em relação à criação de meios que facilitem o aprendizado no processo ensino-aprendizagem de geografia, procurou-se neste artigo responder se a utilização de imagens no 6º ano do ensino fundamental contribuiria para o aprendizado dos conceitos de paisagens naturais geográficas.

O trabalho apresenta três secções, na primeira se focaliza o processo fotográfico. Na se-

gunda secção aborda-se a reflexão entre teoria e prática na Escola Conselheiro Samuel Mac Dowell. E por fim, se faz algumas assertivas à guisa de conclusão.

PROCESSO FOTOGRÁFICO

Histórico da fotografia

Registros indicam que desde a época de Aristóteles se levantavam ideias e questionamentos a respeito da forma como se poderia criar e produzir imagens através da passagem da luz por um pequeno orifício em que o significado da palavra em grego seria desenhar com luz.

Na Idade Média, a formação da imagem clássica geralmente era criada e edificada por um mito, narrativa ou conto que tinha como cenário a religião, os feitos e conquistas territoriais, as guerras com as dominações dos povos, regiões e reinos com a figura do cavaleiro que lhe dava sentido onde cada objeto apresentado no quadro pintado atuava em conjunto e permitia uma interpretação subjetiva ou não daquilo no espaço como testemunho histórico e cultural.

Posteriormente, a arte de escrever com a luz surge na França em 1826 com Joseph Nicephore e diante disso as pessoas procuravam entender o que se passava por trás daquelas caixas que eram capazes de fixar e registrar imagens, no qual quem as manuseavam procurava demonstrar uma visão real de mundo que futuramente se tornaria um instrumento importante com relação aos registros e imagens da história.

Assim, com a evolução gradual das técnicas de reprodução fotográfica o homem procurou dar um enfoque significativo na percepção das imagens fotográficas relacionadas ao ambiente terrestre, pois, correlacionando a arte e a ciência com a noção de movimento, passou-se a desenvolver a ideia da movimentação fotográfica a partir da distância no qual a imagem passaria a estar situada de acordo com a alteração relacionada à cor, a luz ou a sombra permitindo assim um novo olhar. Onde cada momento em que o objeto era capturado demonstrava uma correspondência entre a representação de algo e o objeto representado, possibilitando diversas reflexões e a justificativa de quando se observa, por exemplo, uma imagem que mostra no mesmo enquadramento um condomínio de luxo e uma favela, em que diante dessas imagens, permite-se a reflexão dos porquês de e num pequeno espaço pessoas viverem em situações tão complexas e diferentes.

Nesse contexto considerando o caráter atual da fotografia em ser mais democrática e na busca em alcançar um número maior de adeptos que (KUBRUSLY, 1991, p.10-11) fala o seguinte:

> A fotografia trazia em si vários aspectos democratizantes. Primeiro, um número muito maior de pessoas podia empreender uma aventura, antes restrita a uma elite: a transformação de suas emoções seus pensamentos, seu modo de ver numa imagem

> passível de ser difundida, analisada e criticada. [...] Em segundo lugar, a fotografia tornou possível a qualquer pessoa a posse de imagens, e de início assumiu importância decisiva a posse da sua própria imagem-seu retrato.

Diante disso pode-se dizer que qualquer pessoa atualmente pode fazer uso da fotografia como forma de mediação cultural, relacionado ao desenvolvimento de uma concepção e interpretação individual da realidade tanto no aspecto único quanto no aspecto geral. Onde em um mundo dominado pela comunicação visual pode-se citar, como exemplo, a invenção da câmera Kodak que se popularizou pelo fato de possuir um formato de câmera mais leve, barata e de simples manuseio que possibilitou a realização de determinadas ações nas representações de imagens como disseminadora de informações. As quais caberia ao observador a interpretação e a análise delas em um determinado contexto social, econômico, político e social em que a mesma esteja inserida no espaço.

Fotografia

Para que se consiga compreender de forma mais clara as proposições da ciência geográfica relacionado aos estudos da mesma no espaço quanto aos aspectos naturais e antrópicos, vários pontos se fazem necessários para que esses saberes possam ser sistematizados e socializados dentre os quais destacam-se conceitos como os de: lugar, território e paisagem de forma que quando trabalhados em sala de aula considerem o aluno e a sociedade em que estão inseridos e não se transformem em um amontoado de assuntos com temas soltos, defasados e de difícil compreensão pelos alunos, com descrição de lugares distantes ou de fragmentos do espaço.

De tal modo, para que se possa encontrar meios mais práticos de interpretação das relações econômicas, sociais, culturais e ambientais dentro de uma ótica da prática escolar; é preciso ao mesmo tempo criar metodologias que facilitem a aprendizagem do aluno tal como atraiam a atenção dos educandos através das mais variadas tecnologias disponíveis na atualidade. Dentre essas muitas ferramentas se pode destacar a fotografia.

Quando se refere à fotografia como técnica, (KOSSOY, 1980, p.15) diz:

> A natureza aparece retratando-se a si mesma, copiando a suas obras assim como as da arte. Não em painéis presenciais, inconstantes e fugitivos, como eram os rios, as pedras e metais polidos, mas em matéria que retém o simulacro do objeto visível, e o fica com a mais cabal semelhança, ainda que depois de ausente; isto pelo que toca a natureza. Agora, pelo que respeita ao engenho do homem, foi ele quem a forçou a este milagre novo e inesperado.

Dessa forma o autor acima citado procura definir a fotografia como captura dos aspectos

da natureza em um determinado momento que irá levar para momentos futuros a configuração do mesmo na sua real concepção.

Ainda de acordo com as assertivas anteriores (LÉVI-STRAUSS, 1997, p. 39) defende:

> Quanto menor o objeto, menos temível parece ser sua totalidade; por ser quantitativamente diminuído, ele nos parece qualitativamente simplificado. Mais exatamente, essa transposição quantitativa aumenta e diversifica nosso poder sobre um homólogo da coisa; através dela, este pode ser tomado, sopesado na mão, apreendido de uma só mirada.

As imagens, em especial as fotos, são representações de um objeto real constituindo-se como importante ferramenta para se verificar os elementos e ações que estão contidas no espaço, que possuem uma opinião de quem as realizam. Por meio delas o autor tem o poder de captar através de sua câmera fotográfica aquilo que lhe interessa, podendo então aumentar as dúvidas daqueles que estão fazendo a leitura de suas fotos. Por isso, além da análise do contexto, foco no ambiente em que a imagem é criada e usada, deve-se observar atentamente à análise do conteúdo da imagem, ou seja, o que ela mostra em si.

Na obra "A Natureza do Espaço", (SANTOS, 2006, p.52) diz que: "o espaço, é, antes de mais nada, especificação do todo social, um aspecto particular da sociedade global." Se tomar como base a definição dada pelo autor para espaço e levando-se em consideração a paisagem como sendo um recorte desse espaço, pode-se concluir que nela se configura o resultado e a ação dos habitantes em um determinado lugar. Com a captura dos elementos formadores da paisagem através da fotografia fica acessível ao professor de geografia possibilitar aos alunos, através de conhecimentos anteriores adquiridos, a realizarem uma leitura crítica dessa paisagem.

A construção de um olhar sobre o espaço necessita de uma metodologia capaz de desenvolver um ambiente que considere os aspectos relacionados ao cotidiano da criança para poder assim realizar uma leitura da própria história resultante das forças sociais e dominantes que imperam naquele determinado momento e sociedade.

Nesse contexto (ANDRADE, 2002, p.49) afirma que:

> Olhamos para fotografias para resgatar o passado no presente. Tiramos fotografias para nos apropriarmos do objeto que desaparecerá. Existe uma magia quando imortalizamos as pessoas e o tempo nas fotos. Para as tribos urbanas, fotografias são provas de sua existência, de sua identidade e história.

Do mesmo modo para se construir um novo conhecimento sobre a fotografia como instrumento de reprodução do objeto instaura-se um novo código visual através de uma ideia sobre a formação da imagem em que inicialmente a fotografia atuava de forma artesanal na perspectiva de resgate no tempo da imagem do homem representado pelo retrato e pos-

teriormente com o auxílio da evolução tecnológica como forma de pesquisa relacionada à observação, análise e interpretação da vida social e histórica de uma sociedade por meio dos determinados segmentos sociais e econômicos atuantes no espaço.

Imagem

O homem procurou deixar por meio de símbolos vestígios, os quais representariam possíveis formas de comunicação que atuavam como meio de interação entre os indivíduos em uma sociedade onde a partir disso através da observação de um determinado tipo de imagem várias relações mentais são estabelecidas de acordo com a quantidade de informações oferecidas pela mesma, com valores e posturas adotadas, para que assim se possa fazer o registro delas e identificá-las de acordo com a capacidade de interpretação e visão do mundo de quem as registra na construção de uma realidade singular a cada indivíduo.

Relacionado a isso (NEIVA JUNIOR, 1994, p.26) fala que:

> A imagem é uma síntese de elementos em uma composição e uma imagem é produzida segundo sua restrição temporal, ou seja, ela tem uma história. Segundo ele, a imagem dispensa a semelhança ou familiaridade, devido as convenções: graças a elas mesmo coisas que não existem materialmente podem ser representadas, como por exemplo as imagens de unicórnios e dragões. Obviamente se faz necessário o conhecimento prévio da referência utilizada para a produção da imagem, de forma que se a premissa não existe na mente de quem vê, sua idéia é rejeitada. Ou seja, não havendo reconhecimento das referências, as imagens não farão sentido; segundo ele: Para que haja imagem é preciso mais do que cores, formas e volumes; é preciso consciência. A imagem é o que resulta de um julgamento; reconhecê-la já é um modo de julgá-la.

Diante desse contexto a utilização da imagem como um termo construído historicamente que sintetiza e busca definir atributos, materializados ou não, na identificação de um objeto, pessoa ou profissão; oferece a eles características socioculturais próprias em relação a uma função específica na sociedade no que diz respeito à imagem de algo ou alguém onde ela nos dará pistas através de um conhecimento prévio de uma determinada época que permita contextualizá-la histórica e culturalmente como fonte e objeto de pesquisa que sirvam na construção de um julgamento e uma consciência adequada na interpretação das relações econômicas, sociais e políticas que permeiam o espaço.

Logo, para que se compreenda seu objeto de estudo tal como decodifique as formas cotidianas impressas e expressas nas paisagens será necessário o estabelecimento de contatos e relações com novos locais e realidades, no qual os valores humanos precisam estar em sintonia com os elementos do ambiente de acordo com o contexto social específico dele em um determinado momento, pois é no ambiente que se vai materializar, simbolicamente ou não,

toda e qualquer ação humana para uma correta articulação das ideias com a realidade.

REFLEXÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA ESCOLA CONSELHEIRO SAMUEL MAC DOWELL

A investigação se desenvolveu na Escola Conselheiro Samuel Mac Dowell, a qual oferece o Ensino Fundamental e Médio a comunidade do Bairro Jardim Primavera, município de Camaragibe, Estado de Pernambuco.

A pesquisa envolveu 32 alunos do sexto ano C do Ensino Fundamental da referida escola, com o objetivo de se verificar o grau de percepção dos mesmos com relação à imagem assim como analisar a capacidade interpretativa dela no seu conjunto com a paisagem onde isso foi realizado através de um questionário respondido individualmente com 12 perguntas, pelo fato deste instrumento de coleta de dados, ser importante na pesquisa em educação por favorecer uma maior aproximação com a realidade permitindo assim um melhor entendimento do fenômeno social, tendo por base a transformação dos dados qualitativos e quantitativos.

A análise dos dados foi desenvolvida mediante a leitura das respostas dos alunos escritas no questionário, deixando-os bem à vontade para expressarem o que pensavam sobre o assunto sem a interferência do professor e a partir disso atento nas ideias formadas, elaboradas e respondidas por eles pode-se realizar uma análise de modo à avaliar os aspectos positivos e negativos quanto ao aproveitamento deles na pesquisa no qual se destacam os seguintes pontos:

Há predominância de alunos com idade considerada avançada para a turma, situados entre 12 e 13 anos, em relação aos demais com idade entre 11 e 14 anos, onde se pode notar que cada um deles possui ou tem algumas concepções sobre o que seria uma imagem e que conseguiam ter uma noção do que pretendia representar determinada imagem, fotografia ou figura apresentada no livro didático.

Uma pequena parte dos alunos entendia ser necessária por parte do professor uma melhor organização e correlação do conteúdo do livro didático com relação às imagens que são apresentadas nos capítulos, as quais às vezes aparecem dispersas causando um desencontro de informações enquanto que a maioria dos alunos considerou positivo o fato do mesmo utilizar o livro didático para representar imagens sobre os conteúdos de geografia. Assim como estimular e cobrar deles a presença do livro de geografia sem falar que eles reforçaram o fato do ambiente escolar contribuir muito para o aprendizado nas aulas através de material humano e equipamentos de áudio e vídeo como data shows, computadores e sons que ajudam no desenvolvimento dessas atividades.

Mesmo nesse ponto ter sido relatado por uma pequena parte dos alunos, situar algum tipo de dificuldade de compreensão do assunto, pelo fato do professor ter deixado de explicar o contexto que a figura era representada no livro, deixando vago o sentido e consequentemente ocorrendo à ausência de uma metodologia diferente ou dinâmica de relação com a imagem;

houve paralelamente a isto uma correlação do mesmo com os alunos a partir das respostas deles a respeito do processo fotográfico por meio das imagens colocadas no livro com a análise do espaço através da explicação das figuras associando-as com os assuntos abordados em sala de aula, no qual frequentemente pedia a eles para olharem os detalhes que as caracterizassem.

Enquanto uma pequena parte dos alunos alegou dificuldades em descrever o que tinham visto em uma determinada questão, não conseguindo associar na mente e responder de acordo com o que a mesma pedia. A maioria deles conseguiu desenvolve-la devido ao fato de acharem diferente, estimulante e dinâmica a forma de resposta pedida pela professora através da observação de seis fotografias numeradas que apresentavam 6 paisagens diferentes. Onde eles conseguiram verificar o grau de alteração de cada uma delas percebendo os pontos que caracterizam e diferenciavam as paisagens naturais e artificiais no espaço, especialmente em locais do bairro que moram, por meio da identificação de cada um de seus elementos como: árvore, casa, carros, prédios, relevo, rio e vegetação.

Após a análise dos argumentos apresentados pelo questionário constatou-se que maioria deles conseguiu desenvolver o entendimento proposto sobre a noção do que seria o termo imagem, criando assim uma ideia própria sobre esse conceito; a percepção da paisagem e seus respectivos elementos que validaram na melhoria dos processos sociais e educacionais deles relacionados ao espaço; a capacidade de analisar, descrever, classificar e nomear os elementos e os fatores que diferenciam uma paisagem da outra; a reflexão concernente a utilização do uso de imagens pelos professores no cotidiano da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das observações dos fatos constatou-se o aprendizado da maior parte dos alunos sobre os aspectos responsáveis pela criação da imagem e a formação da paisagem, pois as informações coletadas oferecem uma síntese a respeito dos conceitos relacionados à fotografia, imagem e paisagem onde nesse sentido o professor precisa centrar esforços na criação de mais ferramentas que estimulem a reflexão dos alunos sobre o lugar que moram identificando, reconhecendo e descrevendo as mudanças sofridas no mesmo para comparar outros elementos presentes em diversas paisagens espalhadas pelo espaço. Para que assim construam novos caminhos quanto à vasta gama de pontos que ainda podem ser abordados sobre os conceitos geográficos relacionados a essas categorias de análise, possibilitando a continuidade dessa investigação na educação escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Rosane de. *Fotografia e Antropologia: Olhares Fora- Dentro,* São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

KOSSOY, Boris. *Origens e expansão da fotografia no Brasil do século XIX*. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

KUBRUSLY, Cláudio. *O que é fotografia*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Campinas, SP: Papirus, 1997. NEIVA JR., Eduardo. *A Imagem*. São Paulo, Ática, 1994.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

TEATRO (θέατρο) E ESCOLA (σχολείο): DUAS PALAVRAS GREGAS

*Theatre (**θέατρο**) and school (**σχολείο**): two Greek words*

José Maria Gomes de Souza Neto
Doutor em História pela UFPE, professor de História Antiga da UPE – Campus Mata Norte.

Luiz Henrique Bonifácio Cordeiro
Graduado em História pela UPE – Campus Mata Norte, bolsista de iniciação científica CNPq.

Sérgio de Corrêa Mendes Júnior
Graduado em História UPE – Campus Mata Norte.

RESUMO

O conhecimento e a utilização da dramaturgia grega na escola permite uma visão mais ampla e aprofundada dos momentos influentes na sociedade grega como também, através de peças clássicas, a reflexão sobre os elementos cotidianos do povo, as diferenças e semelhanças com os nossos costumes, podendo, a partir desses pontos refletir questões como preconceito e aceitação das diferenças, questões que estão na ordem do dia de nossa sociedade. O professor possui nas peças clássicas, uma ferramenta extremamente útil, portanto o presente artigo traz, além disso, a reflexão sobre a importância do teatro– tragédia e comédia – bem como, o ensino e aprendizagem da história.

Palavras chave: Teatro. Aprendizagem e ensino de História. Universo escolar.

ABSTRACT

The use and knowledge of Classic Greek theatre at schools allows a wide and profound analyses of daily Greek live, its mentality, its mythology as well as through theatre plays it is possible ot think on differences and similarities with our contemporary customs. The teacher has through theatre plays a useful way to work tragedies and comedies, thus make a better history teaching.

Keywords: Theatre. Learning and teaching History. School universe.

INTRODUÇÃO

Desde o início da obrigatoriedade do ensino da História em suas escolas, o Brasil desenvolveu, especialmente em relação à Antiguidade, a práxis da repetição de fatos sobejamente conhecidos nos livros didáticos e nas aulas, carecentes de um efetivo desenvolvimento dos temas e das problemáticas abordadas. Segundo Thaís Nívia de Lima e Fonseca (2006), essa oficialização tinha em vistas a ratificação do sentimento patriótico nacionalista, através da

incorporação de conteúdos cívicos nos currículos, algo que foi carreado pelo século XX adentro e fez da História uma disciplina monótona, na qual os alunos não interagiam com o conhecimento e valiam-se, amiúde, da simples memorização. Corolário disso tudo, a área dos estudos da Antiguidade permaneceu desprivilegiada e banalizada por longo período.

A década de 1980, contudo, estabeleceu um divisor de águas: as carências de que falamos instigaram a criatividade dos professores, e novas formas de abordar a Antiguidade na sala de aula foram sendo elaboradas. Selva Guimarães Fonseca, crítico do uso exclusivo dos livros didáticos e das aulas expositivas, defende a necessidade de incorporar linguagens diversificadas no processo do ensino da História para que seja possível construir e reconstruir o conteúdo da disciplina dentro da sala de aula. Por exemplo: ao discorrer sobre a presença das obras de ficção no ensino de História, afirma o autor:

> "a literatura pode falar ao historiador sobre a história do que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram"[1].

Um paradigma como esse abre inúmeras possibilidades à práxis escolar da História, inclusive à utilização da dramaturgia grega em sala de aula, não como um texto que deva ser somente lido, e sim, fundamentalmente, como fonte a que estes leitores se apeguem em sua essência, analisando-a historiograficamente e levando em consideração a biografia do autor e o contexto no qual foi escrito.

As abordagens tradicionais frequentemente deixam tanto o alunado quanto os professores mais e mais distantes da compreensão das civilizações da Antiguidade, fato apontado pelo historiador e arqueólogo Pedro Paulo Funari[2], quando denuncia a existência de uma Antiguidade "dada, acabada, a ser decorada pelo aluno". Não se trabalha, continua Funari, a História Antiga como possibilidade, como construção das várias épocas que sobre ela se debruçaram e refletiram, mas como algo que nada mais possui a dizer ou ser interpretado – e mais do que História Antiga, trata-se, mais apropriadamente, de uma história velha. Em contraponto a tal estado de coisas, defende a ideia do uso de recursos dentro das aulas de História Antiga que possam torná-la mais acessível aos alunos:

> "No ensino médio, tanto mais se poderá usar de recursos lúdicos e pedagógicos, como podem ser as leituras dramáticas de comédias gregas ou latinas adaptadas para isso. Uma leitura dramática envolve tanto os alunos que se apresentam como os que assistem à apresentação. Exige uma pesquisa sobre a obra, autor, contexto e social, desenvolve os talentos dos leitores dramáticos e produzem efeitos muitíssimo duradouros nas mentes dos educandos. A escravi-

1. Idem, p. 165.
2. FUNARI in KARNAL, 2005. p. 95-107.

> dão antiga, uma abstração tão distante do aluno, torna-se muito palpável na encenação, assim como o direito romano, tema árido e pouco atraente, à primeira vista, adquire contornos muito claros numa peça de Plauto"[3].

A apreensão do conhecimento histórico tende a ser tanto mais difícil, Funari pontua, dadas as distâncias cronológica e geográfica entre nós e as sociedades que estudamos, o que faz com que seja mais difícil relacioná-las em nosso cotidiano. Por isso, é essencial trabalhar tais conhecimentos de formas diversas, que ensejem uma melhor apreensão do conhecimento histórico, e não seja meramente um "conhecimento mecânico"[4] baseado em memorização automática. Funari defende a construção contínua da historiografia, "o relacionamento entre a Antiguidade e o mundo contemporâneo em que vivemos"[5] e o estudo tanto das fontes quanto da historiografia moderna, contextualizando os discursos historiográficos.

Há que se recordar que a historiografia mudou bastante durante o século XX, com novos documentos e novas leituras[6] ampliando os horizontes interpretativos desta disciplina:

> "Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, especializado para esse uso... Que historiador das religiões se contentaria em consultar os tratados de teologia ou as recolhas de hinos? Ele sabe bem sobre as crenças e as sensibilidades mortas, as imagens pintadas ou esculpidas nas paredes dos santuários, a disposição e o mobiliário das tumbas, têm pelo menos tanto para lhe dizer quanto muitos escritos"[7].

Esta discussão do uso das fontes vai tomar cada vez mais espaço dentro da historiografia e também vai ser muito discutido dentro da perspectiva do ensino de Historia, ou como bem verbalizou. Maria Auxiliadora Schmit, "um dos elementos considerados hoje imprescindíveis ao procedimento histórico em sala de aula é, sem dúvida, o trabalho com as fontes ou documentos"[8].

Tal premência em relação à presença das fontes históricas em sala de aula leva o professor a buscar, contínua e constantemente, novas fontes. Escritas, claro, mas também não escritas: pinturas, esculturas, prédios, monumentos, mudando assim a forma de se trabalhar os conte-

3. Idem, p. 101.
4. BITTENCOURT, 2008, p. 67.
5. FUNARI, Pedro Paulo, op cit, p. 99.
6. A escola dos annales amplia a noção de fonte histórica, pondo em foco alguns objetos que eram renegados pelos historiadores, como imagens e esculturas, Bloch fala que "seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, especializado para esse uso... Que historiador das religiões se contentaria em consultar os tratados de teologia ou as recolhas de hinos? Ele sabe bem sobre as crenças e as sensibilidades mortas, as imagens pintadas ou esculpidas nas paredes dos santuários, a disposição e o mobiliário das tumbas, têm pelo menos tanto para lhe dizer quanto muitos escritos". BLOCH, 2001, p. 531.
7. LE GOFF, 2003, p. 531.
8. Apud BITTENCOURT, 2008, p. 61.

údos de História. Neste horizonte, a inclusão de textos literários se apresenta como um rico filão a ser explorado pelo profissional de História:

> "Quando se quer, por exemplo, repensar a História, é preciso considerar o sentido do próprio conhecimento, o que leva não somente à eleição de novos fatos ou acontecimentos, mas a uma nova relação entre estes e quaisquer outros fatos e acontecimentos, o que nada tem a ver com compromissos irrefletidos de culto ao novo, acompanhado do descarte do chamado conhecimento tradicional"[9].

Fernando Braudel[10] em "*A Gramática das Civilizações"* elabora o conceito de que a "as civilizações são continuidades", são diálogos. Nem sempre agradáveis ou pacíficos, mas diálogos. Chocam-se, confrontam-se, tomam elementos emprestados de outras culturas, ao mesmo tempo em que também cedem aspectos seus a outrem, "*um constante vaivém*". Nesse sentido, é fundamental que o ensino de História Antiga, ainda que privilegiando determinadas civilizações, se esforce ao máximo para salientar as ligações econômicas, políticas e culturais que os diversos grupos humanos estabeleceram entre si e com os demais eixos civilizatórios que os cercavam.

Trabalhar com História Antiga sem considerar essas ideias, torna-se cada vez mais estéril. Como resultante desta reflexão, a proposta da utilização do Teatro Grego no Ensino de História (Fundamental, Médio e Superior) como uma alternativa ao ensino tradicional. Nesta experiência, os alunos encenam peças da Grécia Clássica, entrando assim em contato com esta cultura, visando, assim, romper com os problemas apontados por Funari e Bittencourt.

Um dado importante para determinar a relevância, e, portanto, justificar, uma pesquisa histórica, é a contribuição que esta pode efetivamente fornecer ao aprimoramento do campo de estudos dentro do qual se enquadra – apresentando fontes e/ou abordagens pouco exploradas pela comunidade acadêmica, por exemplo. Nesta ótica, o estudo que ora apresentamos se justifica precisamente por sua contribuição aos estudos na área de ensino de História, temática que certamente se apresenta como das mais vigorosas de nossa profissão. Como bem colocou Barata, "a palavra do poeta não tem de ser mais sagrada do que verdadeira; o teatro não está ao serviço do poeta, mas da sociedade"[11]

Pautados nessa discussão, traz-se às salas de aula um elemento da cultura grega ainda presente em nossa cultura, nomeadamente o teatro, a partir do qual trabalhamos a Grécia Clássica de uma forma mais atraente aos alunos, para que estes se sintam, de alguma forma, ligados a este período.

Bittencourt afirma que inovar o ensino de história através da "articulação entre conteúdo e

9. PINSKY, 2009. p. 45.
10. Cf BRAUDEL, 2004.
11. BARATA, 1979, p. 84.

método"[12] é uma prática mais eficaz para a apreensão dos assuntos pelos alunos, e nesta empresa o papel do professor faz-se fundamental. Ele sublinha o conteúdo histórico dessas atividades, evita sua trivialização; mergulha nas raízes do núcleo significativo da obra, para que o educando se aproxime mais e de uma maneira diversificada do conteúdo debatido. O teatro grego na sala de aula em que atua, então, é um exercício desta aliança entre conteúdo e método:

> "Com efeito, a encenação não deve apegar-se superficialmente ao texto; deve penetrar até ao mais profundo do pensamento do autor e tornar sensível de forma mais viva o seu sonho, ao público" [que no objetivo da referida proposta, alcança tanto os educandos quanto seu meio social]"[13].

O teatro grego deve ser apresentado em sua historicidade e dramaticidade, ou seja, através da articulação entre conteúdos sobre seu período de formação, lançando mão, para tanto, das peças gregas como fontes históricas numa forma lúdica, utilizando o teatro como ferramenta didática dentro das fronteiras da escola.

Ítalo Calvino em seu livro *Por que ler os clássicos*, apresenta aos profissionais de História um instigante desafio:

> "a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá escolher os 'seus' clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção"[14].

Este trabalho aceita este repto, propondo levar para dentro da sala de aula a dramaturgia grega, expondo-a aos alunos e levando-os a construir suas visões da História Antiga a partir deste contato. Todavia, antes de serem rotuladas como clássicas, tais obras devem ser pensadas como fontes históricas e seu valor como elemento constitutivo da formação histórica dos educandos deve ser ressaltado, uma vez que por seu intermédio criam-se oportunidades de interação com diversos elementos da Antiguidade em que foram escritos. A construção da compreensão histórica se estabelece no contato o mais direto possível com os documentos, cabendo aos textos didáticos e/ou historiográficos o papel complementar nesse processo.

Tais leituras e interpretações das peças gregas clássicas se encaixam em uma abordagem atualizada que propõe fazer com que o alunado sinta-se mais atraído a participar das aulas de História Antiga, compreendendo melhor os aspectos de uma sociedade que promoveu valiosas contribuições para a cultura ocidental. Além disso, com a análise das peças gregas observamos que aquela era uma cultura repleta de elementos que, ao longo do tempo, foram observados e relatados de formas diversas de como eram vistos em sua origem. Como afir-

12. BITTENCOURT, 2008, p. 107.

13. Idem, p. 83.

14. CALVINO, 2007, p. 13.

mou Jean-Pierre Vernant, "do paganismo [dos gregos] ao mundo contemporâneo, modificaram-se o próprio estatuto da religião, seu papel, suas funções, tanto quanto seu lugar dentro do indivíduo e do grupo"[15], e completa: "a religião grega não constitui um setor à parte [...], ali o religioso está incluído no social [...]"[16].

O historiador francês Roger Chartier em seu ensaio sobre as representações estabelece, também, parâmetros para a presença da literatura no ensino de História quando afirma que "a investigação não tem, portanto, de estabelecer se a pessoa, na Grécia, é ou não é, mas de procurar o que é a pessoa grega antiga, no que é que ela difere, na multiplicidade dos seus traços, da pessoa dos nossos dias"[17]. O teatro em sala de aula dá azo a tal exercício. Em que medida as concepções religiosas hodiernas e antigas se afastam e se aproximam? E as concepções políticas? E a moral sexual, os papeis sociais? Analisar os aspectos da cultura[18] helênica, inserindo-a num universo maior de interação com culturas não-helênicas da Europa, Ásia e África, oferece instrumental valioso para a compreensão das problemáticas do presente.

Trabalhar com a dramaturgia grega mostra-se relevante, pois instiga a reflexão, e segundo Paulo Freire é este o ponto de partida para que os sujeitos que dela participam se renovem, uma vez que o ser humano é um ser histórico e depende de suas vivências práticas para sua formação. Tais reflexões, com o uso do Teatro Grego, podem ser bastante produtivas.

Ainda segundo Paulo Freire[19], uma educação problematizadora é aquela que valoriza, na essência da ação do diálogo educador-educando, a reflexão da palavra, que se torna, assim, ação que interage reflexivamente tornando-se práxis. Nesse sentido, o diálogo da educação só se estabelece mediante o entrelaçamento de ação e reflexão por meio da palavra para haver uma compreensão significativa do mundo, a partir da aplicação e da observação reflexiva de seus resultados.

Pedro Paulo Funari, por sua vez, afirmou:

> "Fornecer e orientar o desenvolvimento de um tema a ser pesquisado e indicar caminhos lúdicos de reflexão revela-se uma estratégia excelente. [...] No ensino médio [e no fundamental], tanto mais se poderá usar de recursos lúdicos e pedagógicos, como podem ser as leituras dramáticas de comédias gregas ou latinas adaptadas para isso. Uma leitura dramática envolve

15. VERNANT, 2009, p. 1.
16. Idem, p. 7.
17. CHARTIER, 1990, p. 45.
18. Cultura, tal como é entendida aqui, é um conjunto de valores sociais determinados pelas relações humanas, devido aos fenômenos mentais que regem tais relações (DUBY In LE GOFF, NORA, Pierre. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p.130). Segundo Alfredo Bosi (1992, p. 16), "nas sociedades densamente urbanizadas cultura foi tomando também o sentido de condição de vida mais humana, digna de almejar-se, termo final de um processo cujo valor é estimado, mais ou menos conscientemente por todas as classes e grupos. [...] Paideia: Ideal pedagógico voltado para a formação do adulto na polis e no mundo. Cultura supõe uma consciência grupal operosa e operante que desentranha da vida presente os planos para o futuro". Cultura é, pois, em sentido geral, uma forma de viver em comunidade, que teve seu sentido perpassado e adaptado, ao longo do tempo, desde a antiguidade até os dias atuais.
19. FREIRE, 2005, p. 89-91

> tanto os alunos que se apresentam como os que assistem à apresentação. Exige uma pesquisa sobre a obra, autor, contexto e social, desenvolve os talentos dos leitores dramáticos e produzem efeitos muitíssimo duradouros nas mentes dos educandos. A escravidão antiga, uma abstração tão distante do aluno, torna-se muito palpável na encenação, assim como o direito romano, tema árido e pouco atraente, à primeira vista, adquire contornos muito claros numa peça de Plauto"[20]. (FUNARI, 2005, p. 101)

A TRAGÉDIA

"A comédia procura apresentar os homens inferiores ao que realmente são, enquanto a tragédia os retrata superiores ao que realmente são". É esta a primeira das diferenças que o polímata helênico Aristóteles estabeleceu entre os dois gêneros clássicos do antigo teatro grego na mais conhecida de suas obras, *A Poética*, texto ao longo do qual discorreu sobre as qualidades de uma tragédia superior e sobre quais elementos deveriam ser representados para marcar sua excelência. Segundo ele, nenhuma peça representava tão bem este cânone quanto *Édipo Rei*, composta por Sófocles em 430 a.C. Nela, todo o enredo se desenrola a partir de uma interrogação: quem teria matado o antigo rei de Tebas, Laio? A cidade sofria com a peste, um flagelo enviado pelos deuses porque o assassino do soberano ainda vivia dentro de seus muros. Situação que levara Édipo, o novo e sábio monarca, que havia ocupado o trono e desposado a viúva do morto, a não medir esforços para descobrir a identidade do assassino. E nessa descoberta estaria um dos grandes momentos da literatura universal.

Em seu texto, Aristóteles defendeu a presença de "peripécias" na tragédia, ou seja, reviravoltas inesperadas que surgiam e surpreendiam a platéia. E *Édipo Rei* está repleta delas: O rei que com tanto esforço buscava o assassino descobre ser, ele mesmo, responsável pela morte de seu sucessor. Anos antes, sem conhecer-lhe a identidade, matara Laio na estrada. E quando o mistério começa a ser desvendado, mais uma terrível descoberta: o atual monarca de Tebas era filho do homem a quem matou, e desposara, sem o saber, a própria mãe, com quem tivera quatro filhos, o que nos leva a uma outra qualidade, segundo Aristóteles, da grande tragédia: sua capacidade de despertar sentimentos de "horror e piedade". Qualidades bem presentes nas cenas finais da peça de Sófocles, quando a esposa/mãe Jocasta descobre que compartilhava a cama com o próprio filho e, num acesso de fúria, termina por se enforcar. Édipo descobre seu corpo e, enlouquecido, fura os próprios olhos, e seu sangue, descendo aos borbotões, não eram simples gotas, descreve Sófocles, mas uma torrente sanguinolenta, uma chuva de jorros incessantes. Mas esse desventuroso rei também evocou sentimentos de piedade. Antes sábio e poderoso, terminou destruído, cego, duplamente maldito por ser parricida e incestuoso. Mas não era um vilão, um malfeitor, simplesmente alguém que fora

20. FUNARI In: KARNAL, 2005, p. 101.

arrastado pelo destino. E a peça se encerra com ele seguindo para dentro do palácio, amparado por suas duas filhas/irmãs.

Édipo Rei é considerada a mais perfeita tragédia já escrita, tanto pela excelência da narrativa, do ritmo, da estrutura, quanto pela qualidade de provocar emoções séculos a fio. Seu autor, o ateniense Sófocles, foi um dos três grandes dramaturgos de seu tempo, junto a Ésquilo e Eurípedes, e nenhum outro fez mais sucesso que ele: laureado pela primeira vez nos concursos teatrais de Atenas aos 28 anos, derrotando ninguém menos que o grande Ésquilo, teve 76 das suas criações coroadas com a vitória, um feito jamais igualado por qualquer outro escritor, e nunca recebeu menos do que o segundo lugar nas competições. O gênero no qual se destacou, a tragédia, uma das grandes criações artísticas humanas, se espalhou de sua Atenas natal pelo Oriente Médio, pelo Império Romano e até mesmo para a Índia, onde influenciou o nascimento do drama sânscrito[21]. Base para o teatro ocidental, hoje, como há séculos, não há um único dia em que uma destas peças não esteja sendo apresentada em alguma parte do mundo. Uma fonte viva de terror e de piedade, mas também de fascínio.

A tragédia, para os gregos, representava muito mais do que uma simples manifestação estética de sua sociedade[22]. Para Friederich Nietzsche, ela trazia o público para dentro da encenação, através do Coro, a representação do povo, no objetivo de fazer as pessoas se reconhecerem dentre os personagens, para que, dessa forma, a mensagem da peça reflita diretamente sobre eles[23]; para Aristóteles, por sua vez, é:

> "a representação de uma ação elevada, de alguma extensão e completa, em linguagem adornada, distribuídos os adornos por todas as partes, com atores atuando e não narrando; e que, despertando a piedade e temor, tem por resultado a cartarse dessas emoções"[24].

A tragédia, pois, intenta despertar sentimentos significativos àqueles que a assistiam. Além disso, também exercia uma função propedêutica, pois através do contra-exemplo, estimulava o público à reflexão e admoestava-o a não cometer erros semelhantes.

Duas vezes por ano ocorriam as festas sagradas das Dionisíacas e das Lenéias, que duravam três dias; em cada um deles, três peças de um autor escolhido eram representadas, e desse conjunto saía a grande vencedora. Para além de sua origem religiosa, o teatro vinculava-se também à política, pois o Estado ateniense ocupava um papel central nessa atividade, elegendo os magistrados que selecionavam os poetas, apontando os cidadãos ricos que ban-

21. Cf Johnson in Kalidasa, 2001.

22. "Os contemporâneos não consideravam nunca a natureza e influência da tragédia de um ponto de vista exclusivamente artístico. Era a tal ponto a rainha, que a tornavam responsável pelo espírito da comunidade". JAEGER, 1995, p.. 293.

23. Cf NIETZSCHE, 2004.

24. ARISTÓTELES, VI: 27, p. 43. In ARISTÓTELES, 2004.

cariam as despesas, construindo as estruturas físicas e financiando os mais pobres para que pudessem comparecer. O teatro em Atenas era um ponto de convergência cultural e social, onde sentimentos religiosos se uniam à prática política, servindo de catalisador da identidade e da cidadania da *pólis*.

O termo tragédia significava em grego "o canto do bode" em referência aos sátiros, seres míticos meio homens meio caprinos que acompanhavam a divindade do vinho, Dioniso. Originalmente, constituía uma parte do culto e das festas em sua honra, as Dionisíacas. Nestes eventos, coros entoavam ditirambos, hinos a esse deus, e nesses cânticos estava a semente da tragédia. No século VI a.C., um poeta ateniense chamado Téspis teria selecionado um ator para iniciar os prólogos e conversar com o coro. Nascia assim o teatro. Posteriormente, mais atores seriam inseridos na representação, mas a alma das peças continuaria sendo o coro, uma lembrança das suas origens sagradas[25].

Pois, precisamente quando Téspis produziu sua obra, entre 536 e 533, o fez sob encomenda do tirano ateniense Pisístrato. "Tirano", na acepção grega clássica, era um líder de forte apelo popular que se colocava contra a aristocracia e que, freqüentemente, chegava ao poder através de um golpe de Estado – o caso típico de Pisístrato. As representações teatrais eram, portanto, uma maneira de cativar a população ateniense, prática que a democracia soube preservar.

A COMÉDIA

As comédias, por seu turno, prestam-se mais à observação do quotidiano da sociedade, lançando um olhar agudo por sobre elementos políticos, ideológicos e morais:

> "As comédias recorriam muito à realidade presente da cidade, ainda que o enredo fosse puramente imaginário. [...] Os tragediógrafos, por outro lado, [...] buscavam nos relatos míticos transmitidos pelos poetas épicos os temas das suas peças, situadas assim em um passado remoto, ainda que frequentemente as reflexões de um personagem remetessem a preocupações do momento"[26].

O mais importante autor de comédias na Grécia Antiga foi Aristófanes. O dramaturgo produziu mais de quarenta peças para as festas Dionisíacas, mas apenas onze delas chegaram aos nossos dias[27]. Em suas obras podemos identificar diversos símbolos da cultura helênica e

25. Cf DE ROMILLY, 2008.

26. MOSSÉ, 2004, p. 266.

27. As comédias escritas por Aristófanes que estão disponíveis atualmente são: Acarnenses (425 a. C.); Os Cavaleiros (424 a. C.); As Nuvens (423 a. C.); As Vespas (422 a. C.); A Paz (421 a. C.); As Aves (414 a. C.); As Tesmoforiantes (411 a. C.); Lisístrata ou A Greve do Sexo (411 a. C.); As Rãs (405 a. C.); A Revolução das Mulheres ou Assembleia das Mulheres (392 a. C.); Pluto ou Um Deus Chamado Dinheiro (388 a. C.).

problemas sociais daquela gente, elementos que certamente podem estabelecer diálogos com nossos próprios questionamentos. Em *As Nuvens*, peça escrita para a Grande Dionísia do ano de 423 a. C., o autor censurou severamente à sociedade ateniense por meio de sua afiada sátira: em um contexto no qual a pólis de Atenas encontrava-se bastante prejudicada política e militarmente devido à guerra do Peloponeso. Aristófanes teceu críticas às mudanças liberais na cidade, como o sofisma[28], o surgimento de uma nova elite descomprometida com a riqueza, além de costumes cotidianos.

Aristófanes escolheu como alvo-mor de suas críticas duas escolas de pensamento, a saber: a filosofia e o sofisma. As transformou em personagens, personificando-as como dois violentos galos de briga que se enfrentavam num terreiro:

> "A filosofia (ou lógica tradicional) é um galo grande, musculoso, robusto, mas não pesado, expressando em seus movimentos a harmonia e a graça interiores que a educação antiga era capaz de produzir.
>
> O Sofisma, ao contrário, é relativamente franzino, de ombros caídos, de uma palidez doentia, com uma enorme língua e um falo desproporcionalmente grande. Seu corpo é pouco elegante, mas dotado de movimentos extremamente rápidos: todos os seus movimentos revelam uma desafiadora belicosidade, e a sua plumagem é brilhante até o ponto de cintilar"[29].

Ao estabelecer a comparação entre a filosofia tradicional e o método sofista, o autor apresenta as formas de cada uma das escolas, demonstrando sua preferência pela primeira. Descreve o sofisma como *uma arte de falar bem*, que se utiliza desta característica para lesar as pessoas, enquanto a lógica tradicional, mais conservadora, mais séria. Não obstante, na caracterização de cada uma destas personagens, Aristófanes lançou mão de termos que transparecem claramente aspectos de uma boa figura ("galo grande, musculoso, robusto, mas não pesado") e, em oposição, de uma má figura ("franzino, de ombros caídos, de uma palidez doentia, com uma enorme língua e um falo desproporcionalmente grande"): num texto deste gênero, buscavam-se elementos de compreensão simples para atingir e construir a caracterização, pois na maioria das vezes estas peças eram feitas para um público relativamente amplo e diversificado. No caso das peças de Aristófanes, o autor, consciente de que seu texto seria visto pelo grande público das Dionisíacas, as escrevia como uma arma contra os aspectos com os quais ele não concordava em seu meio social.

Diante disso, a aplicação da comédia seria um artifício lúdico eficiente na sala de aula, pois os alunos observariam como se portava a sociedade diante de alguns detalhes que nos livros

28. Forma de ensinamento que se concentrava no discurso, dando uma importância maior à argumentação. Os sofistas (os professores que ensinavam esta arte retórica) cobravam taxas em dinheiro para conferir uma educação sofística aos seus alunos.

29. ARISTÓFANES, 2006, p. 51.

didáticos não são citados, pois ainda tem-se, geralmente, o costume de desvalorizar a história do cotidiano no ensino básico.

Aristófanes era um conservador refratário às renovações sociais e às idéias liberais advindas após a guerra do Peloponeso. Tal conservadorismo é percebido no trecho que vimos através do apoio explícito do autor à *filosofia tradicional* em oposição à ambiguidade e à moleza do *sofisma*. Este apoio expresso, porém, tampouco se justificava de todo, pois, mesmo que se constituísse numa lógica tradicional, fruto da cultura helênica[30], a filosofia também se mostrou ambígua, desde as suas origens. Segundo Vernant:

> "A filosofia vai encontrar-se, pois, ao nascer, numa posição ambígua: em seus métodos, em sua inspiração, aparentar-se-á ao mesmo tempo às iniciações dos mistérios e às controvérsias da ágora; flutuará entre o espírito de segredo próprio das seitas e a publicidade do debate contraditório que caracteriza a atividade política. Segundo os meios, os momentos, as tendências, ver-se-á que, como a seita pitagórica na Grande Grécia, no século VI, ela organiza-se em confraria fechada e recusa entregar à escrita uma doutrina puramente esotérica. Poderá também, como o fará o movimento dos Sofistas, integrar-se inteiramente na vida pública, apresentar-se como uma preparação ao exercício do poder na cidade e oferecer-se livremente a cada cidadão, mediante lições pagas a dinheiro"[31].

A repulsa tanto de Aristófanes quanto de parte significativa da população ateniense do século V AEC, portanto, é mais pela inovação do que pelos conceitos em si, do sofisma. Tal disputa dá azo ao professor para que, em sala de aula, estimule o debate em torno das formas de pensamento da sociedade ateniense, dos conceitos da filosofia original dos gregos e do sofisma.

Graças às infames consequências da guerra do Peloponeso, o povo ateniense viveu em grande instabilidade por volta do ano 420 AEC. Na mesma peça citada acima, há um trecho onde Aristófanes faz uma referência a esta situação:

> "As coisas por aqui eram bem diferentes, certamente, nos velhos tempos, antes dessa guerra! Maldita guerra! Arruinou Atenas. Não se pode sequer, de agora em diante, chibatear sem dó nossos escravos, pois, se o fizermos, os escravos fogem e vão se apresentar aos espartanos.[...] Malditas dívidas! Não me deixam sequer piscar os olhos. Tudo por tua causa, filho ingrato. Teus malditos cavalos, tuas selas, arreios, jaezes e chicotes, e rabos de cavalo, ainda por cima! Estou falido, arruinado, pobre. O que vai ser de mim no fim do mês, quando todas as dívidas vencerem?"[32]

30. Cf VERNANT, 2009.

31. Idem, p. 64.

32. ARISTÓFANES, 2006, p. 3, 4.

Neste trecho, Aristófanes apresenta um protesto pela perda de poder por parte das classes mais abastadas, além de interligar esse fato à instabilidade social, ilustrando o clima de mudança que atingira até mesmo à camada dos escravos. Na segunda parte, o autor remete ao surgimento de uma classe rica descomprometida com os valores tradicionais, quando faz referência ao filho de um antigo agricultor que teve de ir para a área urbana da cidade por causa da guerra. Este rapaz dilapida todo o dinheiro do pai em corridas de cavalo e outros exageros fúteis, deixando-o endividado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bem se vê que as peças gregas apresentam-se como relevante instrumental para a compreensão da História Antiga na sala de aula, e como consequência, como ferramenta para melhor compreensão de nosso próprio quotidiano, uma vez que os temas nelas abordados, ainda que próprios e característicos das vivências diárias dos antigos gregos, encontram eco em nossos dias, possibilitando então cotejamentos com nossa própria realidade. Há hoje em dia "uma crescente necessidade de comparação intercultural simples e inevitavelmente por causa do grande aumento da comunicação internacional e intercultural"[33], e esta abordagem comparativa, valorizadora da razão histórica[34], nos permite repensar os anseios gerais de nosso tempo e ajudando a compreender melhor as nossas relações sociais.

O professor possui nas peças clássicas, uma ferramenta extremamente útil para, através do exercício de sua criatividade e da utilização de sua erudição, explorar como vivência prática os elementos cotidianos do povo grego, as diferenças e semelhanças com os nossos costumes, podendo trabalhar a partir desses pontos questões como preconceito e aceitação das diferenças, questões essas que estão na ordem do dia a dia de nossa sociedade.

O conhecimento e a utilização da dramaturgia grega clássica, a análise do seu cotidiano, da sua mentalidade e da sua mitologia, permitem uma visão mais ampla e aprofundada de um dos momentos mais influentes para a constituição de nossa sociedade[35]. Permitem, igualmente, lançar olhares comparativos sobre questões relevantes para ambas as sociedades. A sexualidade[36], por exemplo: o preconceito e as diferenças entre gênero; a homoafetividade; o papel do feminino; a construção do discurso de dominação masculina (ou desconstrução, pois é um trabalho de busca das origens deste discurso); as relações de gênero e poder. Estas

33. RÜSEN in MALERBA, 2008, p. 116.

34. A razão história, no ponto de vista do pós-modernismo de Hayden White (1994), é composta por conceitos como metáfora, metonímia, sinédoque e ironia, além de estar relacionada aos modos de argumentação do historiador (que seria formalista e contextualista), e também às ideologias (anarquista, radical, conservadora ou liberal). Segundo Jörn Rüsen, a razão histórica é formada por elementos funcionais e estruturais da narrativa. Cf. RÜSEN, op cit, p. 127.

35. Cf LESSA, 2009, p. 131-146.

36. Cf KATZ, 1996.

são algumas dentre muitas problemáticas que certamente contribuem para o educando fixar sua atenção na aula de História Antiga, além de diminuírem o formalismo de uma história dada e acabada.

Com frequência, estes elementos encontram-se ao alcance da mão em nosso cotidiano e, nesta busca pelo entendimento o estudo da História demonstra sua utilidade prática. A disciplina age com uma função que Paulo Freire[37] denomina *libertadora*, para que os educandos percebam a sua participação ativa no mundo em que vivem e observem sua praxe no contexto histórico em que estão inseridos. Compare-se tal paradigma com a proposta publicada em recente revista especializada, a Phoînix (revista do Laboratório de História Antiga da UFRJ):

> "Considerar a experiência das sociedades antigas como algo vivo na nossa cultura é situar o seu campo de pesquisa numa perspectiva da História Comparada e da pluridisciplinaridade. Desta forma, abordam-se as diferentes respostas sociais frente aos conflitos, às crises, às mudanças, às resistências, às representações do mundo, aos contatos e aos processos de criação de identidades e alteridades"[38].

As questões levantadas pelo texto – conflitos, crises, mudanças, resistências, alteridade, contato, identidade – eram pertinentes na Antiguidade, como ainda os são em nossos dias. As respostas encontradas pelos povos antigos, mais do que servirem como parâmetro (como se interpretava em tempos idos, que se conhecia o passado para se compreender melhor o presente), servem como espelho de nossa própria humanidade, como reflexo daquilo de que somos capazes diante dos desafios mais diversos, e através da utilização dos instrumentos da história comparada, podemos estabelecer comparações e cotejamentos entre a moral antiga e os costumes atuais[39], justiticando, uma vez mais a exploração deste ethos [símbolo] privilegiado para o estudo da Antiguidade.

Propondo um modo atraente de estudar a História, Circe Bittencourt afirma que, ao invés de um estudo simplesmente mnemônico, no qual o aluno apenas decora o assunto,

> "o papel do estudo dos fatos históricos deveria estar relacionado ao desenvolvimento de outros aspectos da inteligência, tais como o raciocínio, imaginação construtiva, julgamento crítico, etc"[40].

Consoante a essa proposta, a utilização das comédias e tragédias gregas na sala de aula

37. FREIRE, 2005, p. 109.
38. PHOîNIX. Laboratório de História Antiga da UFRJ, ano 12, 2006.
39. Cf LESSA, 2009, p. 9.
40. BITTENCOURT, op cit, p. 90.

estimula a participação mais significativa dos alunos, ao abrigo das novas propostas de inovação de renovação ao ensino de História, os quais exigem uma articulação maior entre método e conteúdo para que a disciplina cumpra uma função de crítica social e política.

REFERÊNCIAS

ARISTÓFANES. As nuvens; Só para mulheres; Um deus chamado dinheiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ARISTÓTELES. Poética; Órganon; Política; Constituição de Atenas. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 2004.

BARATA, José Oliveira. Didáctica do Teatro. Coimbra: Almedina, 1979.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. *Apologia* da História ou O Ofício do *Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOSI, Alfredo. Dialética da colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRAUDEL, Fernand. Gramática das Civilizações. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, *1990*.

DE ROMILLY, Jacqueline. A tragédia grega. Lisboa: Edições 70, 2008.

DUBY, Georges. História social e ideologias das sociedades.In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História & ensino de história. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, *Paulo*. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, *2005*.

FUNARI, Pedro Paulo. A renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro (Org.) História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

JAEGER, Werner. *Paidéia*: a formação do homem grego. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JOHNSON, W. J. Introduction. In KALIDASA. The recognition of Sakuntala. Nova York: Oxford World Classics, 2001.

KATZ, Jonathan Ned. A invenção da heterossexualidade. Rio de Janeiro; Ediouro, 1996.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: UNICAMP, 2003.

LESSA, Fábio de Souza. Gênero, relações de poder e esporte em Atenas. In: Anais III encontro nacional e II internacional de História Antiga e Medieval do Maranhão. São Luís: Editora UEMA, 2009.

MOSSÉ, Claude. Dicionário da civilização grega. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004

NIETZSCHE, Friederich. A origem da tragédia. São Paulo: Centauro, 2004.

PINSKY, Jaime. O Ensino de Historia e a Criação do Fato. Rio de Janeiro: Contexto, 2009.

RÜSEN, Jörn. Historiografia comparativa intercultural, p. 116. In: MALERBA, Jurandir (org.). A história escrita: teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto, 2008.

VERNANT, Jean-Pierre. As origens do pensamento grego. 18. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

WHITE, Hayden. Trópicos do discurso. São Paulo: EDUSP, 1994.

LENDO AS DITADURAS PELA FENOMENOLOGIA: UM EXERCÍCIO TEÓRICO SOBRE O NAZISMO E O ESTADO NOVO

Reading dictatorship through Phenomenology: a theoretical exercise on Nazism an New State

Karl Schurster
Doutorando em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com estágio de pesquisa na Freie Universität Berlin e professor de Teoria e Metodologia da história e de Laboratório de História da Universidade do Estado da Bahia/UNEB e pesquisador do Laboratório de Estudos do Tempo Presente/UFRJ. www.tempopresente.org

> *A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta 'profundidade' quanto um tratado de filosofia*[1]
>
> Maurice Merleau-Ponty

Este texto tem como objetivo constituir ferramentas para analisar comparativamente o Nazismo e o Estado Novo através do aparato conceitual da fenomenologia entendendo que mesmo sendo fenômenos históricos com características específicas e espacialmente em lugares opostos, estão ligados por uma mesma temporalidade histórica e, acima de tudo, porque podem ser definidos como ditaduras, mesmo sendo este um conceito complexo e em algumas medidas insuficiente para definição destes regimes políticos.

Antes de tratar especificamente da fenomenologia e da possibilidade de seus usos pela história política necessitamos de uma discussão sobre o próprio conceito de ditadura e suas variáveis. Inúmeras obras já foram publicadas no campo da história sobre as ditaduras tanto com referência ao tempo (indo desde a antiga Roma, por exemplo) como no espaço (no caso as ditaduras das décadas de '30 e '40 do século XX, as ditaduras oriundas da Doutrina de Segurança Nacional durante a Guerra Fria, dentre outras). Neste aspecto, um ensaio se constituiu como fundamental para esta conceituação, em especial, porque procurou um *constructo* comum nas ditaduras configurando uma tipologia para as mesmas: *Notas sobre a teoria da ditadura*[2] do alemão Franz Neumann.[3] Neumann compreendia a ditadura como um fenômeno de "(...) governo de uma pessoa ou de um grupo de pessoas que se arrogam o poder

1. MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p .19.
2. NEUMANN, Franz. Notas sobre a teoria da ditadura. IN: NEUMANN, Franz. Estado Democrático e Estado Autoritário. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1969.
3. Franz Neumann (1900-1954) foi pesquisador da então conhecida Escola de Frankfurt e publicou nos Estados Unidos ainda em 1942, data do copyright da primeira edição em inglês, da obra mais significativa sobre o Nacional Socialismo chamada, BEHEMOTH. The Structure and Pratice of Nacional-Socialisml, tendo sua primeira tradução para o espanhol em 1943 e com ampla repercussão. Ver: NEUMANN, Franz. BEHEMOTH. Pensmiento y accion em el nacional-socialismo. México: Fondo de Cultura Economica, 2005.

e o monopolizam, exercendo-o sem restrições."[4] Já para Mario Stoppino no verbete ditadura do *Dicionário de Política* de Norberto Bobbio, a ditadura "tende-se a designar toda classe dos regimes não democráticos especificamente modernos, isto é, dos regimes não democráticos existentes nos países modernos ou em via de modernização".[5] A análise de Stoppino examina as características principais da ditadura mediante a concentração de poder, o caráter ilimitado do poder e as condições políticas ambientais, constituídas pela entrada de largos estratos da população na política e pelo princípio da soberania popular, além de problematizar a precariedade de regras de sucessão nas esferas de poder.[6] Para Francisco Carlos Teixeira da Silva, se utilizando do aparato conceitual de Maurice Duverger e Nicos Poulantzas, a chave de compreensão das ditaduras residiria na autonomia e heteronomia possível dos poderes constitucionais nos levando inclusive a um melhor entendimento da extensão desses regimes. As assembléias eleitas que se configurariam como a base da legitimidade democrática e da representação, se contraporiam aos executivos com suas tendências concentradoras em especial sob o que se denominou de *aparelhos de Estado* ou o que Neumann chamou de *instrumentos clássicos de domínio*: a burocracia, a polícia, a administração e as forças armadas.[7]

Neumann nos oferece uma tipologia das ditaduras mediante aos experimentos históricos da primeira metade do século XX, classificando as ditaduras como: **ditadura simples –** o poder político é monopolizado pelo ditador, que pode exercer o seu poder somente por meio do controle absoluto dos meios tradicionais de coação, ou seja, a polícia, o exército, a burocracia e o judiciário; **ditadura cesarista (ou bonapartista)** – neste caso, o ditador pode se sentir compelido a criar um apoio popular, a conseguir uma base na massa para a sua ascensão ou manutenção no poder, articulando-se diretamente com a população como meio de ignorar ou abolir as instituições representativas, combinando coação monopolizada e apoio popular; **ditadura totalitária –** são os casos em que o grupo no poder sente a necessidade, para a continuidade do exercício do poder, do controle sobre a educação, os meios de comunicação e as instituições econômicas e, assim, atrelar toda a sociedade e a vida privada do cidadão ao sistema de dominação política, sempre controlado por um partido único.[8] Essas tipologias pensadas por Neumann parecem atender em larga medida aos dois casos em questão: o Nacional Socialismo e o Estado Novo e é a partir destas premissas que focaremos nossa análise sobre a ditadura.

Para Wolfgang Merkel as ditaduras, enquanto conceito tipológico moderno perdeu o do-

4. NEUMANN, Franz. Op. Cit. p.257.
5. STOPPINO, Mario. Ditadura. In: BOBBIO, Norberto. Dicionário de Política. Brasília: UNB, 2010.p.372.
6. Idem, p. 373.
7. SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Ditadura. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Dicionário crítico do Pensamento da direita. Rio de Janeiro: Mauad. 2000, p.127.
8. NEUMANN, Franz. Op. cit. p. 260.

mínio da precisão analítica.[9] Em certa medida Merkel crítica alguns autores, dentre eles Hannah Arendt (*Origens do Totalitarismo*), Carl Joachim Friedrich e Zbigniew Brezeziski (*Totalitarian Dictatorship and Autocracy*, 1956) por aplicá-lo a todos os regimes por ele chamado de totalitários da Europa o fascismo (*faschismus*) e o comunismo (*kommunismus*) fazendo uma intercessão entre ditadura e totalitarismo como se os dois tivessem o mesmo significado político tipológico. Além disso, o mesmo conceito ditadura serviu também para explicar os regimes políticos pós colonial na África e as ditaduras civis-militares na América Latina. A pergunta que Merkel se coloca é se um conceito poderia ter assim tamanha plasticidade para servir como aplicabilidade a fenômenos tão distintos mesmo tendo alguns aspectos em comum.

Neumann também nos alerta que a relação entre as formas políticas e sociais do autoritarismo deve, portanto, ser considerada como um problema especial e não como uma correlação automática.[10] Este é um cuidado que o pesquisador das ditaduras deve ter. Entender que práticas de autoritarismo que formam largamente governos de exceção não podem ser entendidos como uma relação automática entre Estado e sociedade sob o risco de naturalização das ditaduras. Nossa função é tomar esta relação com o devido *estranhamento* para que possamos problematizar a ditadura, vendo-a como parte resultante de um esgotamento de determinado modelo político e não como algo natural das relações políticas.

Para Neumann todas as ditaduras modernas têm uma função social que esta baseada no sistema econômico, na afinidade de classes e na estrutura de personalidade. Sua fala afirma que o econômico, o social e o psicológico devem ser entendidos como uma unidade. No que concerne aos processos psicológicos das ditaduras, o problema básico seria a ansiedade, o medo e sua função na vida política. Citando Freud, Neumann definiu ansiedade como um aumento de tensões que nasceria da não satisfação do desejo do indivíduo e o medo como o reconhecimento de um perigo específico, concluindo que nas ditaduras há a "implicação essencialmente repressiva de dominar o medo por meio de uma identificação com um líder."[11] Nas ditaduras da primeira metade do século XX tanto na Alemanha quanto no Brasil, mesmo que em proporções distintas, a identificação com a 'personalidade autoritária', parafraseando T. Adorno, construiu uma absorção recíproca onde o povo se via no líder e o líder no povo. No caso da Alemanha para R. Girardet:

> Hitler se compara de bom grado a um tambor, a uma caixa de ressonância: sua voz não é nada mais que a todos os homens e de todas as mulheres da Alemanha, amplificada, mediatizada. 'Eu não sou nada sem vocês, declara ele, mas tudo o que são, vocês o são por mim.'[12]

9. MERKEL, Wolfgang. Diktatur. In: Lexikon Politik. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam, 2009, p.49.
10. Idem, p. 259.
11. NEUMANN, Franz. Op. Cit. p. 279.
12. GIRARDET, Raoul. Mitos e Mitologias políticas. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p.79.

Ou seja, como um exemplo maior, o ditador não age apenas para o povo e em seu lugar, mas, com o próprio povo fazendo com que as massas o enxerguem como um espelho.

O conceito de uma ditadura[13] se faz pelo seu agir político e não pelo aparato estritamente teórico, daí a necessidade de voltar ao fenômeno em si. Quando voltamos a ler as ditaduras pelos seus próprios discursos e pela sua própria emissão de sentido estamos construindo conceitos que ao mesmo tempo a definem em sua natureza como caracterizam seu agir político com suas especificidades.

A FENOMENOLOGIA COMO FERRAMENTA HISTÓRICA

A fenomenologia[14] é um movimento filosófico específico que estuda a experiência humana e os modos como as coisas são apresentadas elas mesmas para nós em, e por meio dessa experiência. Durante todo o século XX, a fenomenologia foi o maior elemento daquilo que se denominou "filosofia continental", em resistência à tradição "analítica" que caracterizou a filosofia na Inglaterra e nos Estados Unidos. Sua influência atingiu movimentos culturais e filosóficos, tais como: hermenêutica, estruturalismo, formalismo literário e desconstrutivismo. Neste trabalho nosso objetivo está voltado para as possibilidades de entendimento de um fenômeno[15] político, a ditadura alemã (1933-1945) e a brasileira (1937-1945) através do aparato conceitual da fenomenologia tentando entender sua viabilidade pelo campo experimental da história política comparada.

O termo mais proximamente agregado com fenomenologia é intencionalidade.[16] Segundo Robert Sokolowski, cada ato de consciência, cada experiência está direcionada a um objeto. Cada intenção tem seu objeto intencionado, ou seja, é basicamente consciência "de" algo ou de outrem.[17] Devemos notar que este sentido de "intencionar" ou "intenção" não é o mesmo que o propósito de "intenção" quando agimos na prática.[18] O conceito fenomenológico de

13. Ver: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de Conceitos Históricos. São Paulo: Contexto, 2010, p. 105.

14. Termo criado no século XVIII pelo filófoso J.H. Lambert (1728-1777) designando o estudo puramente descritivo do fenômeno tal qual este se apresenta à nossa experiência. Para mais informações ver: JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008, p.105-106. Ver também: DARTIGUES, André. O que é a Fenomenologia? São Paulo: Centauro, 2008.

15. A palavra fenômeno deriva aqui do grego phainomenon, aparecer. Neste sentido, o termo fenômeno será utilizado neste texto como o termo genérico de tudo o que é percebido e aparece aos sentidos e a consciência. Este termo é utilizado na história como a idéia de um processo, uma ação que se desenrola. Segundo Japiassú e Marcondes, o fenômeno se define como um composto daquilo que recebemos das impressões e daquilo que nossa própria faculdade de conhecer tira de si mesma. JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Op. cit. p. 105.

16. Entendemos aqui a intencionalidade através da leitura da fenomenologia como a faculdade que dá sentido ao ato de entendimento, isto é, o dirige ao seu objeto no real. Assim, a intencionalidade se mostra como a definidora da consciência e, neste caso, ela está voltada para o objeto. Para mais informações ver: JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Op. cit. p.150 e DUPOND, Pascal. Vocabulário de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

17. SOKOLOWSKI, Robert. Introdução à fenomenologia. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

18. Idem, p.17.

intencionalidade emprega-se primariamente à teoria do conhecimento, não à teoria da ação humana. É preciso fazer o ajuste e entender essa palavra para significar essencialmente intenções mentais ou cognitivas. Na fenomenologia, "intenção" é a relação de consciência que nós temos para com um objeto, é a correlata afirmação da orientação da mente para a verdade, é entrarmos na vida da razão e da evidência. Há diferentes tipos de intencionalidades, correlacionadas com tipos diferentes de objetos, como intencionalidades perceptuais quando vemos um objeto ordinário; e como intencionalidades pictoriais quando vemos uma fotografia ou uma pintura. Ainda outro tipo de intencionalidade está presente quando tomamos algo por ser palavra, outro quando temos recordações, e outros ainda quando fazemos juízos ou classificamos coisas em grupos ou quando pensamos sobre o passado. A filosofia chamou de fenomenologia a prática de separar e diferenciar todas essas intencionalidades, bem como os tipos específicos de objetos correlatos com elas.

O pensador Edmund Husserl formulou o método fenomenológico em oposição a psicologia se tornar a chave de explicação das disciplinas da teoria do conhecimento e da lógica, retirando-as do campo da filosofia.[19]A fenomenologia descreve a estrutura específica do fenômeno em que se apresenta como fluxo imanente de vivências capazes de formarem a consciência. A fenomenologia é a filosofia transcendental.[20] Para compreendermos o projeto fenomenológico de Husserl faz-se necessário a compreensão da estrutura da consciência enquanto intencionalidade, isto é, a consciência como "consciência de", um dirigir-se para. É a consciência como uma atividade constituída pela percepção[21], imaginação, especulação, e toda a sorte de atos com os quais se visa algo. Nesse sentido, Husserl denomina esses atos de *noesis* e aquilo que é visado pelos mesmos denomina-se *noemas*. Em outras palavras, *noesis* são atos cuja consciência visa certo objeto de certa maneira; e *noema* é o conteúdo ou significado desses objetos visados.[22] É neste sentido que pretendemos ler as ditaduras. Entender que nosso foco está pautado pela consciência de algo que denominamos ditadura e que sua prática está em constante concorrência com o discurso de si. Voltar ao objeto em si como nos apontou Husserl e Merleau-Ponty é fundamental para entendermos a construção da ditadura por ela mesma, seus discursos fundadores, sua mítica sobre seu próprio agir perante as massas.

A fenomenologia possibilita a renovação do rigor da pesquisa quando põe-se a unir o

19. HUSSERL, Edmund. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996. p.5.

20. Idem, p.6. Entendemos como transcendência a abertura do sujeito para o mundo e a opacidade do mundo que é inseparável de sua realidade. Ver: DUPOND, Pascal. Op. cit, p. 71.

21. Nossa idéia de percepção também está fundada na obra de Merleau-Ponty. Mesmo sendo bastante controversa dentro de sua própria obra adquirindo diferentes ressignificações durante sua trajetória intelectual, optamos por entender a percepção em seu sentido originário, como o de ser a nossa abertura e iniciação ao mundo, ou seja, nossa inserção num mundo. Assim o objeto seria uma causa da percepção. Ver: JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Op. cit. p.215 e DUPOND, Pascal. Vocabulário de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 62.

22. Ibdem, p.7.

ato de conhecer e o objeto que é conhecido. Nesse aspecto, a fenomenologia fundamenta a lógica e age a unir o fato e o objeto que ele visa através da estrutura básica da consciência, ou seja, a intencionalidade. Isso não significa que o fato e o objeto que ela visa são inseparáveis, mas ao contrário, a fenomenologia os considera separáveis. A consciência visa objetos de modos diferentes e estes se apresentam a ela também de modos diferentes. Nesse sentido, a fenomenologia se sobressai, pois ela evidencia "o que há de essencial na percepção, na recordação, na imaginação".[23]

O filósofo francês Merleau-Ponty[24] (1908-1961) inscreve seu pensamento sobre a fenomenologia baseado na obra de Edmund Husserl (1859-1938). Neste sentido, toda sua argumentação consiste, segundo Pascal Dupond, em reencontrar nosso contato ingênuo com o mundo para dar-lhe enfim um estatuto filosófico[25] e com isso apreender o sentido da história no seu estado nascente retirando desta trama o universo da ciência, considerando-a como secundária por ser constituída sobre o mundo vivido e a análise reflexiva que ao invés de descrever a experiência de mundo procura buscar apenas as condições e possibilidades da objetividade científica. Para o próprio Merleau-Ponty a fenomenologia pode ser definida como o estudo das essências e, segundo o mesmo, todas as suas questões poderiam estar resumidas em definir as essências, seja ela da percepção ou da consciência.[26] Por isso o entendimento da fenomenologia é de que o mundo está sempre presente antes da reflexão, como uma presença inalienável, cujo cerne está no restabelecimento deste contato com o mundo chamado de "ingênuo", por estar antes dos procedimentos interpretativos. Esta, ainda que breve, descrição da fenomenologia por Merleau-Ponty aponta-a como uma descrição das experiências tal como ela se apresenta sem nenhuma interferência de explicações que o historiador, o sociólogo ou o antropólogo possam fornecer. Daí se dá o objetivo fundante desta tese de utilizar a fenomenologia como ferramenta para entendimento das ditaduras alemã e brasileira da primeira metade do século XX. A fenomenologia nos auxilia a entender tanto o Nazismo como o Estado Novo através de uma descrição direta destas duas experiências políticas, tais quais elas se apresentaram. O alerta nesta questão é não confundir esta ferramenta teórica com o dito historicista rankeano de uma "volta ao passado tal qual ele foi", mas entender que com a fenomenologia analisamos os fenômenos tal qual eles se propuseram a ser, através da sua própria fala e de sua temporalidade antes mesmo de tecer interpretações sobre suas ações.

A percepção do mundo funda para sempre nossa idéia de verdade.[27] Este seria o projeto husserliano de volta as próprias coisas. A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo,

23. Ibdem. p.9.

24. Este artigo se propõe a fazer uma análise da ditadura mediante os aparatos da fenomenologia de Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty. Ver: MATTHEWS, Eric. Compreender Merleau-Ponty. Petrópolis: Vozes, 2006.

25. DUPOND, Pascal. Vocabulário de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p.33.

26. MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p .01

27. CHAUÍ, Marilena. Merleau-Ponty: a obra fecunda. In: Dossiê Merleau-Ponty. São Paulo: Revista Cult, 2008.

antes de sua apropriação intelectual, já que a percepção funda nossa idéia de verdade. Assim, é necessário voltar as ditaduras alemã e brasileira antes mesmo que ela se torne uma apropriação intelectual de quem a analisa, conceitua e estereotipa. Se o verdadeiro pensamento é o que nos ensina a perceber o mundo, então a melhor forma de começar a vê-lo é voltar a ele mesmo. Quando Husserl e Merleau-Ponty nos afirmam que a percepção funda nossa idéia de verdade, estão nos chamando a atenção para a dificuldade de ler os objetos/fenômenos fora deles mesmos. Quando lemos o Nazismo e o Estado Novo por uma percepção que não vem de uma *construção de si*, já estamos aceitando e de certa maneira corroborando com percepções acerca do fenômeno histórico que podem estar fundadas num plano de análise e pesquisa pouco rigoroso. Quando partimos de análises pré-estabelecidas ao invés de voltar ao fenômeno para construção da percepção dos mais variados enunciados e discursos sobre o tema, se tornam possíveis, validados e conseqüentemente noções turvas como as teses dos revisionistas expostas e criticadas pelo professor Pierre Vidal-Naquet em *Os Assassinos da Memória*, podem existir.[28] Voltar ao objeto em si é mostrar o porque ele foi possível dentro de uma dada temporalidade e espacialidade. Esta é uma contribuição circunstancial da fenomenologia para os estudos da história política das ditaduras, tentar mostrar que elas foram possíveis dentro do quadro da racionalidade moderna e que longe de mistificá-las nos adjetivos que as eternizaram como hitlerismo e varguismo, o objetivo seria enquadrá-las dentro de um fluxo temporal onde a fala de si representaria uma verdadeira consciência sobre si, ao menos para o funcionamento delas mesmas.

Concordamos largamente com a filósofa Marilena Chauí, quando nos diz que a fenomenologia é um projeto de posse intelectual do mundo. Quando voltamos as falas, projetos e ideologias das próprias ditaduras estamos, em certa medida, tentando tomar posse delas para ampliar sua identificação e constituir com isso tipologias ou até mesmo testá-las empiricamente.

Ainda nos referindo ao filosofo Maurice Merleau-Ponty, a fenomenologia trata de descrever, não de explicar nem analisar, é o que Husserl chamou de volta as coisas mesmas.[29] Quando utilizamos esta assertiva para leitura das ditaduras entendemos que a melhor forma de começar a compreendê-las seria descrevê-las em primeiro plano entendendo o fenômeno, neste caso histórico, como uma experiência do mundo vivido. Portanto, retornar as coisas mesmas seria retornar ao conhecimento do fenômeno do qual o conhecimento sempre fala.[30]

Muitas vezes as ditaduras e seus discursos se mostraram presentes antes mesmo que qualquer análise pudesse se fazer delas.[31] Por isso, a concepção que o objeto/mundo está ou

28. VIDAL-NAQUET, Pierre. Assassinos da Memória. O Revisionismo na História. Campinas: Papirus, 1988.

29. MERLEAU-PONTY, Maurice. Op. Cit. p. 03.

30. Idem, p. 04.

31. Isso nos remete a própria idéia de Merleau-Ponty de que "O mundo está ali antes de qualquer análise que eu possa

esteve ali antes que se pudesse fazer uma análise dele foi muito pertinente para a forma de como a história tratou o Nazismo e o Estado Novo. A simples visão de que o Nazismo seria inexplicável devido a todo o mal causado pelas suas ações, e a idéia de que no Estado Novo reinou o universo do trabalhismo apagando sua natureza ditatorial. Obriga-nos a voltar ao objeto deixando muito claro que tipo de sociedade foi pensada por esses regimes e como nos seus próprios discursos e falas encontramos a sua natureza ditatorial. Por isso, o real deve ser descrito, não construído ou constituído.[32] Uma explicação analítica sobre o Nazismo ou o Estado Novo não pode substituir os mesmos como fenômenos históricos, pois, não é capaz converter a certeza do mundo em certeza do pensamento do mundo.

Quando rompemos nossa familiaridade com o nosso objeto, seja ele o Nazismo, o Estado Novo ou outra ditadura, estamos rompendo com a análise, explicação que fala por ele e não abre espaço para ele falar por si. O objeto se faz familiar pelas interpretações que o identificam como presente no passado. Por isso, romper com a familiaridade é tornar o passado legível pela sua experiência e não por sua explicação. Por isso, as ditaduras fazem parte da experiência do mundo que definem modelos políticos e em larga medida a própria sociedade que os constituiu.

Voltando a análise da percepção de mundo como fundadora da nossa idéia de verdade buscamos outra chave de compreensão das ditaduras. Neste sentido, não é necessário pensarmos e nos perguntarmos se conhecemos os fenômenos ditatoriais verdadeiramente, pois eles são aquilo que percebemos. Se a teoria da história é uma compreensão justificada de determinado objeto, quando esta se apropria de ferramentas filosóficas para leitura dos fenômenos, ela transmuta-se para um compreender que tem como foco reapoderar-se da intenção total da qual não está voltada apenas para a representação do que é ou será percebido, mas de todas as características que compõem um pensamento sobre o fenômeno. A teoria fenomenológica com a qual estamos dialogando, nos diz que para que uma reflexão sobre determinado objeto seja total devemos recolocar suas causas e sentidos numa estrutura de existência que implica em conseguir fazer uma junção entre a história deste objeto e suas explicações externas.

A fenomenologia das ditaduras não se propõe a ser uma explicação do ser, mas antes entender a fundação do ser. Quando escolhemos a fenomenologia como ferramenta estamos fundando o fenômeno e seu olhar através das ferramentas da história política comparada a sua localização no tempo e no espaço.

Para os estudos tanto de fenomenologia como de história política um conceito se torna essencial: o de experiência. Do latim *experientia*, este conceito se define como um conheci-

---

fazer dele, e seria artificial fazê-lo derivar de uma série de sínteses que ligariam as sensações, depois os aspectos perspectivos do objeto, quando ambos são justamente produtos da análise e não devem ser realizados antes dela.". MERLEAU-PONTY, Op. Cit, p. 05.

32. Idem, p. 05.

mento espontâneo do vivido, adquirido pelo indivíduo ao longo de sua vida. Para a filosofia a experiência é entendida como a ação de observar ou de experimentar com a finalidade de formar ou de controlar uma hipótese. Na política este conceito se une ao de filosofia a qual provoca a partir de condições determinadas uma observação que seu resultado nos leva a conhecer a natureza do fenômeno político estudado. Quando usado pela política a experiência se transforma em idéia de experimento político.[33] É neste sentido que estamos lendo a ditadura alemã e brasileira. Estamos entendendo estes fenômenos como experimentos políticos e a partir disso entendemos e problematizamos sua natureza e seu agir político.

A FENOMENOLOGIA E A HISTÓRIA POLÍTICA: A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE ANÁLISE

O historiador Jurandir Malerba em seu livro *A história na América Latina: ensaio de crítica historiográfica*[34], nos fala que no início dos anos '90 chega a América Latina o influxo do movimento de renovação do campo da história política que vinha sendo problematizada na Europa, em especial França e Alemanha uma década anterior. Tratou-se, desde então da nomenclatura *nova história política*[35] que veio em larga medida interligada com a história cultural onde o conceito de representação se fez basilar. Esta dita *nova história cultural* teve diversas interpretações e no caso do Brasil a mais freqüente foi, sem dúvidas, a vertente político-cultural onde a influência do estruturalismo e do pós-estruturalismo se fez presente. A vertente do historiador René Rémond trouxe para o debate da história política os novos temas e abordagens que foram suprimidos por um debate, onde a política era entendida através do imaginário social que foi trabalhado a exaustão pelas obras do filosofo polonês Bronislaw Baczko[36] e do filósofo político grego Cornelius Castoriadis[37]. A preocupação com o tempo presente e com as estruturas derivadas das políticas institucionais em larga medida foram o foco dos trabalhos deste renomado historiador. Temas como eleições, partidos políticos, mídia, política externa, guerra, a natureza do político e a opinião pública estiveram no eixo de suas análises e dos historiadores que compartilhavam deste entendimento do que seria o político.[38]

A recepção desta história política sempre esteve mais ligada no Brasil a uma influência francesa do que de qualquer outra escola histórica. Segundo o próprio Rémond esta dita nova

33. Para mais informações ver: Lexikon Politik. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam, 2009 & JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Op. cit.

34. VER: MALERBA, Jurandir. A história na América latina. Ensaio de crítica historiográfica. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

35. Que teve o historiador René Rémond como seu decano. Ver: RÉMOND, René. (Org). Por uma história política. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

36. BACZKO, Bronislaw. A imaginação social In: Leach, Edmund et Alii.Anthropos Homem. Lisboa,Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

37. CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

38. Estamos falando de Pierre Milza, Jean Jacques Becker, Jean Pierre Rioux, Serge Berstein, Antonie Prost, dentre outros.

história política esteve da esteia do que se chamou de retornos históricos surgidos durante a crise da Nova História. Foi o retorno da história relato, da biografia, do acontecimento, mas, sobretudo, do político.[39] Sem dúvida, a ligação do político não estava simplesmente atrelada ao presentismo na história. O político pede sempre abordagens diferentes conforme a relação do espaço e do tempo. A importância da volta dos estudos políticos e, em especial, da vertente introduzida por Rémond foi a de entender que em alguma media toda história se constitui como política em algum sentido. Na historiografia brasileira estes estudos tiveram bastante impacto nas obras principalmente do Centro de pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), marcando para os nossos estudos a importância de suas obras fecundas nas abordagens de política para entendimento do Estado Novo brasileiro: *Estado novo Ideologia e Poder*, das professoras Lucia Lippi, Mônica Velozo e Ângela de Castro Gomes e *Repensando o Estado Novo*, organizado pela professora Dulce Pandolfi.[40]

O professor Jörn Rüsen no singular texto *Reflexão sobre os fundamentos e mudança de paradigma na ciência histórica alemã-ocidental* de 1987, teceu algumas importantes considerações históricas não só sobre o ofício do historiador como de sua especificidade na Alemanha, naquele momento, ainda dividida. Rüsen deixou claro em seu texto que a pesquisa em "história opera, sobretudo, com fontes que documentam ações intencionais, deduzindo delas estruturas de ação, a qual torna compreensível à luz da autocompreensão dos agentes históricos."[41] Rüsen denuncia em seu texto a larga influência do historicismo na historiografia alemã sendo este entendido como parte da cultura política alemã e co-responsável por um atraso na modernização cultural da Alemanha, contribuindo assim, a longo prazo, para a queda da República de Weimar e para a vitória do projeto político nacional-socialista.[42] O nazismo não seria entendido como um poder contra histórico de uma representação da história alemã, formadora de uma identidade, mas a história alemã é questionada criticamente quanto aos déficits de modernização que possibilitaram o nacional socialismo, esta seria uma das vertentes de explicação mais comumente utilizadas no final da década de 1980 para explicar este fenômeno político.

No Brasil esta discussão sobre a nova historiografia alemã foi marcada pela tradução dos textos dos mais importantes pensadores alemães ocidentais pelo professor René Gertz e

39. RÉMOND, René. O retorno do político. In: CHAUVEAU, A. Ph. Tétard. Questões para a história do presente. São Paulo: EDUSC, 1999, p.51.

40. LIPPI, Lúcia; VELOZO, Mônica; GOMES, Ângela de Castro. Estado Novo: Ideologia e Poder. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982 & PANDOLFI, Dulce. Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. Outro debate que posiciona estas historiografias que trataram as ditaduras no Brasil foi exposto pelo historiador Francisco Carlos Teixeira da Silva no texto Por uma História Comparada das Ditaduras. Ver: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Por uma História Comparada das Ditaduras. In: SCHURSTER, Karl; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. (Et Ali) O Brasil e a Segunda Guerra Mundial. Rio de Janeiro: Multifoco, 2010.

41. RÜSEN, J. Reflexão sobre os fundamentos e mudança de paradigma na ciência histórica alemã-ocidental. In: NEVES, Abílio Afonso Baeta; GERTZ, Réne. A Nova Historiografia Alemã. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS e Goethe Institut, 1987, p. 22.

42. Idem, p. 25.

Abílio Neves no Rio Grande do Sul, e pela tradução numa coletânea de Antônio Edmilson Rodrigues do texto do professor Ernst Nolte O fascismo como fenômeno metapolítico.[43] No primeiro trabalho historiadores como Jürgen Kocka, Klaus Tenfelde, Hans-Juergen Puhle, Arthur Imhof, Wolfram Fischer e J. Rüsen discutem as tendências da historiografia alemã da década de 1980 apontando quais as principais temáticas recorrentes e como se deu a discussão da história social, da história do cotidiano e da história política dentro dos muros ocidentais germânicos. No segundo texto do professor Ernst Nolte, o fascismo foi entendido como uma resistência a transcendência, como um fenômeno metapolítico e que a melhor forma de entendê-lo seria então por um estudo fenomenológico.

Depois da década de 1960, como apontou o professor Jürgen Kocka, pode-se perceber mudanças bastante significativas na historiografia alemã que derivou em primeira instância numa profunda crítica ao modelo historicista. Surge na historiografia alemã um debate muito significativo que substituirá a história tradicional linear de uma narrativa seqüencial por uma abordagem histórico-estrutural, a qual se preocupava com a descrição das estruturas e dos processos subjacentes a fatos e ações. Outro fator importante é que a dita história tradicional alemã pouco se importava com as categorias teóricas de análise e neste sentido as novas abordagem agregam a sua análise teorias explicativas como guia da investigação histórica. A história alemã passaria a ter uma espécie de fio condutor, tal qual foi a metapolítica para entendimento do fascismo de Nolte. É importante ressaltar que a história social também terá uma boa capilaridade na historiografia alemã e três aspectos serão bastante estudados: a história de grupos ou classes sociais, suas relações e conflitos e as formas de organização social (incluindo uma história dos grupos ditos marginais, por exemplo). Esta história social alemã estava a procura dos fundamentos sociais da política como nos mostrou J. Kocka.[44] Diferentemente do Brasil a tendência desta história social alemã procurou escrever histórias de caráter geral procurando entender a sociedade em seu conjunto.

As possibilidades que hoje temos de poder entender um fenômeno histórico como o Nazismo e o Estado Novo como fenômenos metapolíticos e através de um olhar fenomenológico, advêm desta abertura de paradigmas historiográficos que possibilitaram maior entendimento do que são fontes e como tratá-las com seu devido rigor. Essa tese não esta só permeada pelo conhecimento da filosofia da história e suas apropriações do campo teórico filosófico, mas está pautada pelas construções epistêmicas da história política comparada do tempo presente, onde a fenomenologia é entendia como uma ferramenta que nos possibilita a comparação entre fenômenos históricos dentro de uma mesma temporalidade em lugares

43. NOLTE, Ernst. O fascismo como fenômeno metapolítico. In: RODRIGUES, Antônio Edmilson. Fascismo. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

44. KOCKA, J. Tendências e controvérsias recentes na ciência histórica da República Federal Alemã.In: NEVES, Abílio Afonso Baeta; GERTZ, Réne. A Nova Historiografia Alemã. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS e Goethe Institut, 1987.

diferentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KOCKA, J. *Tendências e controvérsias recentes na ciência histórica da República Federal Alemã.*In: NEVES, Abílio Afonso Baeta; GERTZ, Réne. *A Nova Historiografia Alemã*. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS e Goethe Institut, 1987.

RÜSEN, J. *Reflexão sobre os fundamentos e mudança de paradigma na ciência histórica alemã-ocidental*. In: NEVES, Abílio Afonso Baeta; GERTZ, Réne. *A Nova Historiografia Alemã*. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS e Goethe Institut, 1987.

NOLTE, Ernst. *O fascismo como fenômeno metapolítico*. In: RODRIGUES, Antônio Edmilson. *Fascismo*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

LIPPI, Lúcia; VELOZO, Mônica; GOMES, Ângela de Castro. *Estado Novo: Ideologia e Poder*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982 & PANDOLFI, Dulce. *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. *Por uma História Comparada das Ditaduras*. In: SCHURSTER, Karl; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. (*Et Ali*) *O Brasil e a Segunda Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2010.

RÉMOND, René. *O retorno do político*. In: CHAUVEAU, A. Ph. Tétard. *Questões para a história do presente*. São Paulo: EDUSC, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BACZKO, Bronislaw. *A imaginação social* In: Leach, Edmund et Alii.*Anthropos Homem***.** Lisboa,Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

MALERBA, Jurandir. *A história na América latina. Ensaio de crítica historiográfica*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

VIDAL-NAQUET, Pierre. *Assassinos da Memória. O Revisionismo na História*. Campinas: Papirus, 1988.

DUPOND, Pascal. *Vocabulário de Merleau-Ponty*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *Merleau-Ponty: a obra fecunda*. In: Dossiê Merleau-Ponty. São Paulo: Revista Cult, 2008.

HUSSERL, Edmund. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996.

MATTHEWS, Eric. *Compreender Merleau-Ponty*. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOKOLOWSKI, Robert. *Introdução à fenomenologia*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GIRARDET, Raoul. *Mitos e Mitologias políticas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto, 2010.

DARTIGUES, André. *O que é a Fenomenologia?* São Paulo: Centauro, 2008.

MERKEL, Wolfgang. *Diktatur*. In: *Lexikon Politik. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart: Reclam, 2009.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. *Ditadura*. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. *Dicionário crítico do Pensamento da direita*. Rio de Janeiro: Mauad. 2000.

STOPPINO, Mario. Ditadura. In: BOBBIO, Norberto. Dicionário de Política. Brasília: UNB, 2010.

NEUMANN, Franz. *BEHEMOTH. Pensmiento y accion em el nacional-socialismo*. México: Fondo de Cultura Economica, 2005.

NEUMANN, Franz. *Notas sobre a teoria da ditadura*. IN: NEUMANN, Franz. *Estado Democrático e Estado Autoritário*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1969.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ENTREVISTA - EXTENSÕES LITERÁRIAS NA ZONA DA MATA NORTE DE PERNAMBUCO.

Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues
José Olivá Apolinário

O reconhecimento das expressões literárias na Zona da Mata Norte é o propósito de uma pesquisa desenvolvida na UPE – Campus Nazaré da Mata. Sob a coordenação do Prof. José Olivá Apolinário e do Prof. Carlos Alberto Barreto Campelo, a pesquisa está tirando do anonimato a expressão popular e espera que, até 2012, publicar uma coletânea literária da região, e incentivar professores e pesquisadores a valorizar essa forma de expressões na região. Em entrevista ao grupo UPE no Rádio, o prof. Apolinário fala da surpreendente quantidade de obras encontradas na Região e do plano para sua publicação.

Prof. Luiz Alberto: O que pretende essa pesquisa?

Prof. Apolinário: O grupo teve inicio em 2010, quando foi formado exatamente para o levantamento de pesquisa sobre os autores existentes na Zona da Mata Norte, por que verificamos que há uma quantidade imensa de pessoas, que escrevem na mata norte e essas pessoas não tem divulgação nenhuma, as comunidades não conhecem essas pessoas e elas precisam sair do anonimato e serem reconhecidas pela própria sociedade e pelo próprio meio em que vivem.

Prof. Luiz Alberto: Que tipo de literatura tem encontrado na região?

Prof. Apolinário: A gente tem encontrado vários tipos de expressões literárias, desde expressões na linguagem culta, como expressões na linguagem popular. É interessante, pois encontramos uma autora, agora falecida, que ela escreveu um livro com vários temas da Zona da Mata Norte, onde encontramos um destaque muito importante, que são cantigas para ninar criança que ela compunha para ninar seus filhos quando eles eram crianças. Isso tem um valor muito grande para nossa região, a Zona da Mata Norte, por que exatamente, registra, documenta a afetividade e o relacionamento familiar, que aqui existe.

Prof. Luiz Alberto: Qual a contribuição dessa pesquisa para a formação de novos professores?

Prof. Apolinário: Esse projeto tem um objetivo principal, de no final da pesquisa publicar uma coletânea com todo esse material que está sendo levantado. Após a pesquisa vamos organizar uma publicação, uma coletânea com o patrocínio da Faculdade de

Formação de Professores de Nazaré da Mata, que está empenhada também na publicação dessa coletânea, porque isso vai abrir caminho para nossos alunos e para os nossos professores aqui da faculdade realizarem novas descobertas sobre esse material que está sendo levantado.

Prof. Luiz Alberto: Que surpresas tem apresentado a pesquisa até o momento?

Prof. Apolinário: Nós entramos em contato com pessoas de Goiana, Aliança, de Carpina de vários municípios e, por exemplo, em Aliança encontramos um senhor que ele tem mais ou menos 90 causos escritos. Causos onde ele narra a vida na beira do mar, a vida do pescador, a vida do canavial, das pessoas que trabalham no canavial, assombrações que ocorrem nas praias. São coisas assim interessantes que além de serem míticas elas proporcionam a descoberta e o registro de toda essa gama de acontecimentos que ocorrem aqui na Zona da Mata Norte.

Prof. Luiz Alberto: A principal expressão literária da Zona da Mata é escrita ou tem muita oralidade?

Prof. Apolinário: O grupo de pesquisa expressões literárias da Mata Norte esta interessado principalmente na expressão popular que está guardado no anonimato, mais também sem esquecer a expressão culta escrita que também é muito grande e também tem um valor muito grande para nossa região.

Prof. Luiz Alberto: Dos municípios dessa Região, além de Aliança que outros se destacam na produção literária?

Prof. Apolinário: Nós temos Goiana, que tem uma produção e nós estamos fazendo contato com pessoas de lá, e essas pessoas estão interessadas em procurar outras que se dedicam a escrita e mandar essas expressões escritas para nossa faculdade. Além do mais nós vamos não somente receber esses trabalhos escritos, nós vamos a esses municípios gravar entrevistas com esses autores, como por exemplo, em Timbaúba tem um grupo excelente que vai ser entrevistado pelo grupo de pesquisa.

Prof. Luiz Alberto: Na sua análise, o que tem determinado, nessa Região, o interesse pela literatura?

Prof. Apolinário: O interesse pela expressão literária é um interesse muito antigo, quem vem atravessando séculos e entusiasmando as pessoas, fazendo com que as pessoas procurem no que está escrito ali relações com suas vidas, com o seu processo de vida dentro da própria comunidade, então a literatura, a expressão literária, ela jamais pode estar desvinculada exatamente desse fator, desse relacionamento com a comunidade porque a literatura vai a comunidade pegar o que ela tem e traz para a literatura, para escrita, mas isso não pode ficar apenas na escrita, isso também tem

que voltar para os leitores, tem que voltar para as comunidades e elas se identificarem com o que foi escrito.

Prof. Luiz Alberto: Que diferença tem encontrado da literatura da Zona da Mata em relação a outras que o senhor já conhece?

Prof. Apolinário: É importante, por exemplo, nós temos um poeta aqui da Zona da Mata, chamado Ascenso Ferreira. Ele se dedicou muito à escrita sobre o canavial e Ascenso ferreira descobriu uma riqueza muito grande que existe dentro dos canaviais, não somente dentro deles, mas dentro das cidades que vivem em torno desses canaviais, onde, por exemplo, a relação do homem com a cana, e não somente com a cana mas a relação dele com as outras pessoas dentro de suas próprias cidades. Nosso grupo de pesquisa está interessado em detectar essas relações que ocorrem entre o canavial e as comunidades rurais com as suas vidas, a partir disso, por um processo de recepção, nós vamos transmitir isso novamente aos leitores, as pessoas dessas comunidades para que elas se encontrem no trabalho e no levantamento que foi feito com os textos que nos foram enviados.

Prof. Luiz Alberto: Professor, a relação do povo desta Região com a cultura da cana de açúcar é por vezes contraditória. Representa riqueza para alguns e miséria para muitos. Na produção literária é possível perceber essa relação?

Prof. Apolinário: A coletânea a ser publicada vai refletir exatamente esses dois pólos, enquanto a cana-de-açúcar foi foco de riqueza para poucas pessoas e ao mesmo tempo produzia essa gama de pessoas, que se dedicaram a cortar cana, então nós teremos dois pólos completamente opostos e que esses pólos precisam ser revisitados, precisam ter um olhar crítico sobre eles para que a gente possa ver o que de positivo e o que de negativo aconteceu nessa relação do homem da região da Zona da Mata Norte com o canavial, e não só com o canavial mas com suas próprias comunidades.

Prof. Luiz Alberto: Quem são os integrantes do grupo de sua pesquisa?

Prof. Apolinário: Temos o professor Carlos Alberto Barreto Campelo de Melo, temos o professor Marcos de Morais que terminou recentemente seu doutorado no Porto, em Portugal e temos um grupo de alunos de vários períodos de Letras na Faculdade de Formação de Professores de Nazaré, unidos a esse grupo de professores para realizar essa pesquisa, que estão exatamente voltados para esse trabalho.

Prof. Luiz Alberto: Quando pretende concluir esse trabalho e como será a conclusão dele?

Prof. Apolinário: Estamos fazendo a previsão para junho/2010 terminarmos o levanta-

mento do material. Se isso for feito, o segundo semestre desse ano será dedicado apenas para estudo dos textos identificados na primeira fase da pesquisa, textos que foram coletados. Em 2012 teremos a conclusão desta pesquisa e o lançamento da coletânea.

Entre vários atributos, talvez a coragem tenha sido um dos mais constantes na vida de Almir Olímpio Alves, pernambucano de origem, nascido em Moreno no dia 09 de agosto de 1965, filho de Olímpio Adelino Alves e Maria Socorro Costa. Até chegar ao Pós Doutorado, Almir teve que vencer várias etapas, desde o início de seus estudos em escola pública. Sua graduação e mestrado em Matemática foram realizados na UFPE, tendo como título de dissertação *Mecânica estatística e funções de correlação e partição.* Seu doutorado, também na mesma instituição, concluído em 2003, reforça a tese de que muitas de nossas vitórias dependem realmente de força de vontade.

Ingressou na UPE Mata Norte em 2002, através de concurso público, para o Departamento de Matemática. Desde o início, indiscutível fora sua paixão por sua área de conhecimento, tal o compromisso com as aulas e demais atividades docentes. Com espírito contagiante, ficou conhecido na comunidade acadêmica como profissional dedicado, cordial e principalmente simples.

Terminadas as etapas de pós-graduação no Brasil, Almir encaminha um projeto para a realização de outro sonho, seu Pós-Doutorado ne University of New York - Suny. Sendo aceito, como quase todos que precisam aperfeiçoar os conhecimentos na língua inglesa Almir teve que assistir aulas do idioma, antes da realização dos estudos avançados. Numa sexta-feira, 03 de abril de 2009, o sonho do professor ganha trágico desfecho quando o mesmo, na American Civic Association em Binghamton, no estado de Nova York , fora vítima, juntamente com outros alunos, de um massacre. Segundo os relatos de sobreviventes à chacina, o professor reagira aos ataques provocados pelo agressor vietnamita. Almir morrera , aos 43 anos, tentando salvar seus colegas do curso de inglês onde estudava.

Não apenas o esforço em desenvolver os conhecimentos deve ser considerado na trajetória profissional, mas principalmente, a capacidade em sempre buscar de melhores resultados. Para nós, além do desejo de viver, sua história deixa o legado do entusiasmo, do talento aos estudos e ao ensino, bem como, da sua perserverança. De origem humilde, deu-nos o exemplo de que é possível vencer os limites com esperança e trabalho. O retorno oficial de seu estágio Pós Doutorado estaria previsto para junho de 2009.

NORMAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO

Todos os artigos enviados deverão ser apreciados e escolhidos pelo Conselho Editorial, preferencialmente, inéditos. Caso não sejam, mencionar em nota de rodapé e onde foram anteriormente publicados.

1. Cada artigo deverá trazer, além do título, que deverá ser em negrito, fonte 14, e sua devida tradução para o inglês ou espanhol logo abaixo, o nome do autor à direita e informações particulares como: titularidade, função e instituição a que está vinculado, devidamente posicionadas abaixo do corpo do texto, como nota de rodapé.
2. Todos os artigos científicos deverão trazer impreterivelmente resumo e palavras-chaves com respectiva versão inglesa (abstract – keywords) ou espanhola (resumen- palabras clave). Os resumos deverão preferencialmente conter informações gerais a respeito do texto, não ultrapassando 150 palavras.
3. Os artigos deverão ser apresentados em via impressa e outra em CDROM, em arquivo WORD 2001 ou Superior.
4. Os textos deverão seguir as características:
    a. fonte Times New Roman, itálico somente para destaque, títulos de artigos em outro idioma (inglês/ espanhol) e expressões estrangeiras e negrito apenas em título, versão e subtítulos ou casos especiais;
    b. corpo de texto em fonte 12, títulos em fonte 14, citação destacada em fonte 11 e 8 notas de rodapé;
    c. tabelas, gráficos e figuras deverão trazer a referência logo abaixo em fonte 8 e espaço simples;
    d. número preferencialmente de 06 a 11 páginas, sem as referências;
    e. estrutura do artigo contendo os seguintes elementos textuais: título e sua versão em língua estrangeira, subtítulo (se houver), autoria (informações particulares em nota de rodapé), resumo com palavras-chave, resumo e palavras-chave em língua estrangeira, introdução, desenvolvimento- seguido ou não de subtítulos, considerações finais e referências.
    f. referências seguindo preferencialmente o modelo: SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2003.
    (SOBRENOME, nome, título da obra.lugar: editora, ano)

5. Todas as fontes de pesquisa utilizadas para a construção do artigo deverão estar devidamente dispostas no final, sob o título de REFERÊNCIAS, devendo obedecer rigorosamente às normas da ABNT.
6. As citações obedecem à norma geral (AUTOR, data, página). As citações diretas e curtas (máximas de três linhas) devem incorporar-se ao texto, com aspas, mantendo o tipo e o tamanho da letra. A referência bibliográfica deverá ser citada entre parênteses (LEMOS, 1999, p. 23). No caso específico de citação longa, ou seja, ultrapassadas as três linhas, deverá aparecer destacada com tabulação (forma recuada) de 4cm da margem esquerda e espaço simples, sem aspas, seguida, da mesma forma, com sobrenome em caixa alta, ano de publicação e página, como o exemplo acima citado.
7. O artigo, no ato da entrega, deverá ser acompanhado de carta de autorização ou cessão de direitos à FFPNM-UPE.
8. O Conselho Editorial poderá aceitar, recusar ou reapresentar o original, ao autor para possíveis alterações.
9. As notas deverão, em geral, se restringir a textos e comentários explicativos, quando necessários, localizados no final do texto, antes das REFERÊNCIAS.
10. Os textos produzidos por alunos deverão conter nome do orientador.

DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO

Declaro, para fins específicos de correção e adequação às normas gerais de publicação da Revista Formação – UPE/ FFPNM, que nada terei a questionar e/ou reclamar, nesta ou em quaisquer outras oportunidades, pelos possíveis ou eventuais ajustes realizados no artigo, promovidos normalmente pela equipe técnico-revisora do periódico, antes de sua publicação, agora submetido à referida revista, intitulado:

_____

_____

_____

(Título do artigo submetido)

_____

Assinatura / CPF

Nazaré da Mata, _____ de _____ de _____.

CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Através desta, cedo à UPE - FFPNM, Campus com sede à Rua prof. Américo Brandão, 43 Centro 55800-000 - Nazaré da Mata - PE, os direitos autorais referentes ao(s) artigo(s) de minha responsabilidade, publicado(s) na Revista Formação. Declaro, nessa oportunidade, ter consciência da leitura e análise do(s) texto(s) pelos membros da Comissão Editorial, de suas possíveis sugestões, das eventuais adequações às normas editoriais e prováveis correções, bem como, que nada terei a reclamar, nesta ou em outra oportunidade, pela publicação deste artigo.

Nome do artigo:

_____

_____

Autor (ALUNO):

_____

Curso :

_____

( ) UPE / Campus _____ ( ) Outra IES - Instituição de Ensino Superior

Professor (Orientador) :

_____

( ) UPE - efetivo / Campus _____

( ) UPE - À disposição / Campus _____

( ) Outra IES- Instituição de Ensino Superior _____

Autor (PROFESSOR)

_____

( ) UPE - efetivo / Campus _____

( ) UPE – à disposição / Campus _____

( ) Outra IES - Instituição de Ensino Superior _____

Endereço para contato:

_____

_____

_____

CNPF

_____

E-mail

_____

Registro Geral

_____

Telefone Residencial e Celular

_____

Nazaré da Mata, _____ de _____ de _____.

_____

Assinatura