

*O ensino de Geografia nos estágios de regência
e a leitura/análise de temáticas e questões da
atualidade sob a ótica das escalas geográficas*

*The teaching of Geography in Apprenticeship and the
reading/analysis of issues and of current affairs from the
perspective of geographical scales*

*L'enseignement de la Géographie au niveau de la régence et
la lecture/analyse des thèmes et questions de l'actualité au
regard des échelles géographiques*

Janio Roque Barros de Castro
Universidade do Estado da
janiocastro@bol.com.br

Resumo

O ensino de Geografia foi debatido e questionado criticamente nos espaços acadêmicos e nos espaços educacionais das escolas do ensino básico, sobretudo a partir dos anos 1990. Nesse contexto, muitos estagiários assumiram a regência formal de classe em unidades educacionais dos ciclos Fundamental e Médio, criando-se, geralmente, uma expectativa de um ensino de Geografia inovador, crítico e atual. Os estagiários ainda são vistos como aqueles / aquelas que trazem as novidades. No presente artigo, busca-se trazer elementos para discussão sobre o ensino de Geografia e o seu papel na análise de temáticas da atualidade, considerando-se toda complexidade que envolve essas questões, em uma perspectiva transescalar e contextualizada. Para atingir os objetivos, fez-se uma leitura crítica de planos de cursos e planos de aulas de alguns graduandos da Universidade do Estado da Bahia, em final de curso, além das observações de aulas na cidade de Santo Antônio de Jesus, no Recôncavo baiano. Os resultados dessa apreciação crítica revelaram que se deve avançar muito no trabalho com temáticas da atualidade e na abordagem escalar e transescalar em sala de aula, por isso, esse texto apresenta uma natureza diagnóstica, crítica e propositiva.

Palavras-chaves: Ensino de Geografia; estágio supervisionado; atualidade; escalas geográficas.

Abstract

The teaching of Geography was debated and critically questioned in academic and educational areas of primary schools, especially since the 1990s. In this context, many trainees took over formal teaching apprenticeship at educational units of the elementary and secondary cycles, creating a general expectation of an innovative, critical and current teaching of Geography. Trainees are still perceived as those who bring innovations. In this article, it was sought to provide elements for discussing the teaching of Geography and its role in the analysis of current issues, considering all the complexity involving these issues in a trans-scale and contextualized perspective. In order to achieve the goals, a critical reading of course plans and of class plans of some students at State University of Bahia was done at the end of a semester. Yet as part of the data collection, the research counted on classroom participant observation in *Santo Antônio de Jesus*, in the Bahia's Reconcavo. The results of these critical appraisals reveal that there is still much teaching development to be achieved in order to approach 'current issues' at a scale and trans-scale dimension in the classroom, so this text has a critical, purposeful and diagnostic essence.

Keywords: Teaching of Geography; Supervised teaching apprenticeship; Current affairs; Geographical scales.

Résumé

L'enseignement de la géographie est un sujet de débat et de réflexions critiques dans les domaines académiques et éducationnels, surtout à partir des années 1990. Dans ce contexte, de nombreux stagiaires ont assuré la régence formelle de la classe en unités éducationnelles au niveau des cycles de l'enseignement Primaire et Moyen, en créant, généralement, l'attente d'un enseignement de la Géographie innovateur, critique et actuel. Les stagiaires sont toujours vus comme ceux qui apportent des nouveautés. Dans cet article, on cherchera à apporter des éléments de discussions vis à vis de l'enseignement de la Géographie et son rôle dans l'analyse des thèmes de l'actualité, en considérant toute la complexité que comprennent ces questions, dans une perspective trans-échelle et mise en contexte. Pour atteindre ces objectifs, une lecture critique des plans d'études et de classes de quelques étudiants de premier cycle de l'Université de l'État de Bahia, en fin de formation, a été faite, ajoutée aux observations de classes de la ville de Santo Antonio de Jesus, dans la région du Reconcavo bahianais. Les résultats de ces appréciations critiques ont révélé qu'il faudra encore beaucoup avancer dans le travail sur le thème de l'actualité et dans l'abordage de l'échelle et trans-échelle en salle de classe. C'est pour ces raisons que ce texte possède une nature diagnostique, critique et propositive.

Mots-clés: Enseignement de la Géographie; stage supervisé; actualité; échelles géographiques.

Introdução

O que afinal de contas pode ser considerado como tema atual no contexto educacional brasileiro? O que é atualidade? O que todos esses questionamentos colocados preliminarmente têm a ver com o ensino de Geografia? Essas problematizações introdutórias são propositais. O conteúdo do presente artigo exige essa abordagem na medida em que se busca analisar o ensino de Geografia no contexto dessa parafernália temática e conceitual chamada de atualidade, partindo-se da leitura do estágio supervisionado em regência formal de classe.

Nas décadas de 1980 e 1990 a Geografia escolar foi fortemente influenciada pela chamada Geografia crítica que ancorava as suas abordagens no

marxismo. A partir do final dos 1990 e no transcurso do primeiro decênio do século XXI, notou-se uma mudança com um alargamento e complexificação das correntes do pensamento geográfico e, por consequência, nas temáticas da Geografia. Essas mudanças atingiram tanto os professores de Geografia atuantes no ensino básico quanto aqueles recém- graduados que se formaram nesse contexto.

No presente texto, busca-se trazer elementos para discussão sobre o ensino de Geografia e o seu papel na análise de temáticas e questões da atualidade, considerando-se toda complexidade que envolve essa leitura crítica e contextualizada do presente que se (des) constrói diante dos nossos olhos em uma dimensão inter e transescalar. Inicialmente, discute-se preliminarmente o estágio supervisionado em Geografia. Em seguida fazem-se uma crítica às influências da Geografia tradicional na elaboração dos projetos de estágio supervisionado, tomando-se como recortes representativos para análise alguns planos de cursos de estágio de alunos em conclusão do curso de graduação em Geografia da Universidade do Estado da Bahia, avaliados nos últimos 4 anos. Na segunda etapa, apresentam-se algumas reflexões e proposições para o ensino nos ciclos Fundamental e Médio, norteando-se pelas leituras das escalas geográficas.

O estágio supervisionado em Geografia: uma breve apreciação

O estágio supervisionado é uma atividade obrigatória nos cursos de Licenciatura. Durante muito tempo essa atividade curricular aparecia apenas no final dos cursos de graduação (geralmente no último ou penúltimo semestre) e era, (e de certa forma ainda é) visto como um momento no qual se colocaria em prática os conhecimentos adquiridos no curso de graduação e aplicar-se-ia as metodologias e técnicas de ensino aprendidas no ensino superior na sala de aula da escola básica. A partir, sobretudo do primeiro decênio desse novo século, após discussões e debates no contexto das reformas curriculares, o estágio passou a ser desenvolvido processualmente a partir da metade dos cursos de graduação e diversificou-se as suas modalidades em várias instituições de ensino nas quais se oferece cursos de licenciatura, a exemplo da Universidade do Estado da Bahia.

Após críticas e reformas curriculares, como ficaram os estágios supervisionados? A velha dualização teoria x prática permanece no desenho curricular dos cursos de graduação quando se analisa a relação entre os componentes curriculares e o estágio supervisionado? A professora Selma Garrido Pimenta (1997, p. 68) levanta três questionamentos: “Deverá o estágio na Universidade ser elemento de mediação entre teoria e prática? Em caso afirmativo, que fatores impedem essa realização? Por que o estágio curricular, em geral, não prepara para o efetivo exercício profissional?” Essas interrogações pertinentes constam de uma publicação da década de 1990 e ainda continuam alimentando debates entre os professores que supervisionam o estágio nas escolas e os (as)

licenciandos (as). Inicialmente, deve-se superar a dicotomização entre teoria e prática que ainda persiste nos cursos de formação de professores. Deve-se problematizar a teoria através da interação permanente com as escolas acolhedoras nas quais acontecerão as atividades de estágio, assim como a estruturação dos planos de estágio e as atividades desenvolvidas nessas escolas devem estar em consonância com a Universidade formadora. Teoria e prática são indissociáveis como destaca Pimenta (1997). Acredito que a um dos fatores que impedem essa leitura articulada, dialética e intercambiável entre teoria e prática seja tanto o desenho cartesiano de alguns currículos nos quais se insulariza e se fragmenta os componentes curriculares, como também a falta de interesse de alguns professores dos cursos de licenciatura que não valorizam a dimensão pedagógica.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) destacam que, segundo os novos referenciais oficiais das diretrizes curriculares nacionais de formação docente, cabe ao professor da escola básica desenvolver nos alunos uma atitude investigativa, ou seja, deve-se nortear o ensino a partir da pesquisa. Todavia, essas mesmas autoras alertam que para atuar dessa forma é necessário que o professor saiba dominar a habilidade de produzir pesquisa. As citadas autoras enfatizam que:

Um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores de Geografia diz respeito à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais, ou seja, aos mecanismos de transposição didática, que envolvem metodologias do ensinar a ensinar. A pesquisa pode, ao mesmo tempo, constituir um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem, permitindo o exercício de investigação de novas proposições em termos de metodologia do ensino em Geografia. (PONTUSCHKA; PAGANELLI e CACETE, 2007, p. 99).

O estágio deve ser visto como uma atividade investigativa, problematizadora, criadora, questionadora e crítica em todas as suas etapas. Nos cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia, por exemplo, uma das atividades desenvolvidas nos componentes curriculares denominados de Prática de ensino é a vivência nas escolas. Nessa atividade os (as) graduandos (as) irão analisar o espaço escolar para tentar compreendê-lo na sua totalidade. Essas práticas de ensino podem se constituir em uma relevante contribuição para as quatro modalidades de estágio propostas no curso: estágio em espaço não formais (oficinas); produção de materiais didáticos (documentários, blogs, croquis, artigos) que serão usados nos dois estágios de regência formal de classe nos semestres subsequentes: uma experiência no ensino Fundamental e outra no Médio. Nessas etapas, que totalizam no mínimo quatro semestres de estágio, os (as) graduandos (as) terão a oportunidade de questionar a estrutura e o funcionamento das unidades escolares acolhedoras e também de criticar os manuais e materiais didáticos e propor outros.

Mesmo após algumas reformas curriculares, nota-se que o componente estágio supervisionado ou fica isolado na estrutura curricular do curso de formação

ou é pouco valorizado pelos (as) graduandos (as), que o vêem apenas como um rito burocrático como enfatiza Pimenta (1997). Além disso, deve-se destacar falta de compromisso e dedicação de alguns estagiários. A professora Malysz (2007, p.17) problematiza: “Por que a experiência de estágio parece desmotivadora para muitos estagiários e alunos?” Essa questão é complexa porque necessitaria de uma abordagem analítica tanto acerca da formação do professor no sentido amplo, como também implicaria na leitura de questões comportamentais, muitas vezes de natureza subjetiva. Com base nesse questionamento, propõe-se outro: a desmotivação não seria com o curso de formação como um todo, e o estágio, nesse caso, não seria apenas parte desse conjunto? Essa desmotivação com um curso pode ser determinada por uma frustração ou medo de ser professor (a), uma profissão que em no passado já foi glamorosa, todavia, no presente, nota-se um claro desencanto. Os problemas e a precarização do estágio se devem analisados a partir de vários fatores.

Concordo com Cavalcanti (2002) quando esta afirma que é preciso superar uma visão muito comum entre os professores formadores de profissionais de Geografia de que para ser professor basta dominar bem o conteúdo, no entanto, gostaria de destacar dois problemas observados com alguns alunos no componente curricular Estágio Supervisionado III e IV, no curso Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia, Campus V, na cidade Santo Antônio de Jesus: o primeiro é a falta de domínio de conteúdo e o segundo é a opção pelo ensino de Geografia tradicional, como será abordado posteriormente. O que leva esses estagiários a optarem pelo ensino tradicional, considerando-se que há várias outras possibilidades de trabalhar e problematizar as questões espaciais em uma perspectiva transescalar? Essas questões serão trabalhadas ao longo desse texto.

De que forma o ensino da Geografia tradicional continua presente nas escolas?

Muitas vezes, por comodismo, problemas na formação acadêmica ou mesmo por falta de compromisso, é mais fácil optar-se pelo ensino de Geografia tradicional, assentado na “ditadura do livro didático”, do que buscar trazer inovações não apenas nas técnicas de ensino, mas, sobretudo, na abordagem de conceitos e temáticas importantes na leitura geográfica. Algumas situações observadas no transcurso da regência do estágio supervisionado em Geografia nos deixam assustados. Como pode um estagiário (a) ir para escola ministrar aulas tradicionais e apresentar incongruências, insegurança e inconsistências na abordagem de conceitos basilares da Geografia? Ou mesmo apresentar dificuldades na abordagem transescalar que, inegavelmente, é uma importante especificidade da Geografia acadêmica e escolar?

A sedução pelo enfoque tradicional da Geografia parece despertar um enorme fascínio. No transcurso das orientações para elaboração do plano de curso

de estágio supervisionado, no campus V da Universidade do Estado da Bahia, chamo atenção dos (as) graduandos (as) para a necessidade de trabalhar com as temáticas de forma crítica e contextualizada. Não se pode conceber que, na atualidade, ao se trabalhar com a questão ambiental em sala de aula, o professor adote estilhaços de temas da chamada Geografia física de forma solta e estanque. Infelizmente, a despeito das orientações, notam-se, em muitos planos de curso, que o estagiário optou por outro caminho. É importante destacar que alguns graduandos fizeram bons projetos e desempenharam um bom trabalho nos estágios.

Em alguns projetos de estágio recentes (dos últimos 4 anos) pude observar a forma como alguns estagiários itemizaram a questão ambiental: o clima; o relevo; a vegetação; a hidrografia; o solo. Já outros itemizaram a questão ambiental levando-se em conta variáveis políticas, econômicas (como o avanço do agronegócio no cerrado, um importante domínio morfoclimático brasileiro). Nesse contexto, chamei atenção dos (as) graduandos (as) para a gravidade do problema do desmatamento na Amazônia e no cerrado, que pode ter implicações socioeconômicas e socioculturais (desterritorialização de grupos culturais indígenas). Ou seja, além do problema do comprometimento da biodiversidade, trouxe para a discussão a questão da sociodiversidade, pouco abordada pela grande mídia. No entanto, apesar das orientações, na observação das aulas nas escolas no transcurso dos estágios de regência, notei que predominou o viés tradicional e fragmentário do ensino de Geografia.

Chamo atenção, aqui, para a abordagem cartesiana das temáticas geográficas. Em muitos casos, a ação humana não aparece o que demonstra claramente que essas aulas serão norteadas a partir da tão criticada Geografia tradicional. Milton Santos já chamava atenção para essa Geografia desumanizada no final dos anos 1970, quando publicou o livro “Por uma nova Geografia”, que é clássico no contexto da ciência geográfica brasileira.

A dicotomia Geografia física X Geografia humana parece difícil de ser superada em alguns espaços educacionais. Essa é a sensação que senti ao analisar alguns projetos de estágio que me fizeram lembrar a Geografia que estudei no transcurso dos anos 1980 quando se partia sempre de uma base física (relevo, solo, vegetação) para depois abordarem-se as temáticas da geografia humana. O leitor pode até dizer que já escutou muito isso, mas o que me surpreende é fato desses problemas persistirem na atualidade mesmo com duas décadas de críticas a essas dicotomizações e com as orientações do professor de estágio. O que houve (e até certo ponto ainda há) foi um descompasso entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar; quanto a isso não há dúvidas, todavia, fico surpreso com a proposição das “gavetas” temáticas na Geografia física, em um contexto no qual se torna cada vez mais necessária a análise integrada, contextualizada e transdisciplinar da questão ambiental

Ao me deparar com essa compartimentação da Geografia física, infelizmente ainda presente no ensino, eu volto no tempo. Lembro-me de alguns

artigos que li de José William Vesentini em meados dos anos 1990. O que assusta, no entanto, é que esses textos foram publicados em um livro no ano de 1992, ou seja, lá se vão mais de duas décadas e aqui estamos questionando planos de cursos elaborados com a estruturação de conteúdos assentados nessa dissociação geografia física X geografia humana, ou melhor, em alguns casos, pode se falar em “estilhaços” de geografia física. E essa é uma realidade constatada em alguns espaços educacionais. O que deve ser modificado no transcurso da formação profissional para se reverter esse quadro?

Pierre George (1989), citado por José Bueno Conti (1999), afirma, de forma segura, que só há Geografia porque há homens sobre a terra e que o papel da ciência geográfica é compreender como os homens nela vivem. Ou seja, no entendimento de Pierre George, não existe Geografia sem a devida contextualização da ação humana. Segundo Conti (1999), atualmente evoluímos para os estudos integrados baseados no estruturalismo e na teoria geral dos sistemas, valorizando-se a prática da interdisciplinaridade. O referido autor destaca que a concepção sistêmica deu unidade e coerência a geografia física, ao incorporar a ação humana e o potencial ecológico, diluindo assim a fronteira entre geografia física e humana.

Não podemos entender porque no mundo acadêmico os debates sobre a questão ambiental estão ancorados nessa linha de pensamento colocada pelo professor José Bueno Conti, enquanto que em alguns planos de cursos de algumas escolas e nos projetos de estágio de alguns (algumas) graduandos (as) ainda nos deparamos com uma listagem de assuntos fragmentados e desarticulados. É importante ressaltar que os livros didáticos, muitos criticados, sobretudo nos anos 1980 e 1990, apresentaram avanços interessantes no tocante à discussão sobre a questão ambiental. A análise integrada da questão ambiental, contextualizando a ação humana nas diferentes escalas geográficas, é um caminho importante para a abordagem das temáticas da chamada Geografia física nos ciclos Fundamental e Médio.

As escalas da abordagem geográfica e o ensino de Geografia

Segundo Iná de Castro (1995), a escala é a medida que confere visibilidade ao fenômeno. Essa autora lembra que a questão da escala não se limita ao seu aspecto dimensional. A priorização da escala, seja local, regional, nacional ou global, pode estar assentada em interesses diversos. A escala revela as dimensões dos eventos, ações ou objetos.

A Geografia escolar se depara com dois desafios ousados e instigantes. O primeiro deles é o propósito de estudar recortes macroespaciais superdimensionados como países de grande extensão territorial, a exemplo do Brasil, da Rússia, do Canadá, da China. O segundo é a sempre complexa abordagem transescalar. Essas duas empreitadas energizam o papel do professor

em sala e reforçam sua importância na leitura crítica da ação humana visibilizada de diferentes formas a depender da escala adotada.

A invenção e popularização da televisão fizeram com que muita gente achasse que seria o fim do rádio. O fascínio imagético suprimiria toda aura fascinante das vozes do rádio. Quem pensou assim estava errado. A difusão da internet fez com que instantaneamente imagens do mundo chegassem as nossas casas de forma rápida. A TV e a internet possibilitaram algo jamais imaginado no século XIX e início do século XX: a visualização e acompanhamento de eventos em diferentes lugares do planeta no momento em que estão acontecendo; no calor da hora. Nesse contexto, surge uma outra especulação sem fundamento: para que serve o ensino de geografia sobre a organização do espaço mundial em salas de aula se a TV e a internet nos trazem uma geografia dinâmica e mais interessante? A primeira coisa a se questionar é o a leitura dualizada, mecânica da atualidade que não se aplica ao entendimento da complexidade do mundo (ou dos mundos) atual; o rádio não desapareceu, reinventou-se; e a o ensino de Geografia não perdeu espaço, pelo contrário, o professor de Geografia tem a responsabilidade de fazer uma leitura crítica desse mundo ou desses mundos que a TV e a internet trazem para as casas das pessoas.

A visão binária e maniqueísta de mundo, tão questionada por filósofos contemporâneos como Deleuze e Guattari (1997; 1992), deve ser superada sob pena de adotarmos uma visão estreita e superficial leitura da complexidade daquilo que chamamos de presente. Do ponto de vista dos processos socioculturais contemporâneos, uma coisa não substitui mecanicamente a outra, como se a realidade fosse um conjunto justaposto de eventos. Com a difusão do acesso à internet no último decênio, o papel do professor de Geografia se alargou. Deve-se levar o aluno a exercitar o olhar crítico diante da realidade global / local. As imagens, textos, matérias jornalísticas, que estão envoltas de ideologias, interesses políticos, geopolíticos, mercadológicos, devem ser devidamente analisadas, problematizadas e contextualizadas. É isso que eu procuro passar para os meus alunos / alunas de estágio supervisionado; espero que eles / elas se empolguem com essa geografia dinâmica e interessante que se propõe a decodificar, explicar e questionar o que nós chamamos de atualidade.

Segundo Moacir Gadotti (2009), não adianta melhorar a formação dos professores sem lhes dar condição de trabalho. Por outro lado, segundo esse mesmo professor, uma melhor qualificação dos docentes não significa uma melhor qualidade na educação. Tem muita gente que opta pelas licenciaturas, mas não tem nem vocação e nem compromisso para atuar como docente. Para ser um leitor crítico da realidade, o professor necessita de uma boa e bem consolidada formação em termos de conteúdos específicos da sua área de atuação e de uma sólida base filosófica. Quanto à formação específica, a minha experiência ministrando aulas de prática de ensino e as observações no transcurso dos estágios supervisionados indicam claramente a necessidade de uma melhor qualificação dos graduandos em

Geografia. Nota-se deficiências em geografia física, limitações em geografia política e algumas inconsistências conceituais em geografia humana, além da antipatia que pode esconder uma fragilidade em conhecimentos cartográficos. Já se destacou várias vezes que o professor não pode andar a reboque do livro didático e que ele deve ser um crítico do manual didático que deve ser apenas um entre vários outros recursos a serem utilizados em sala de aula ou fora dela, mas para que isso aconteça voltamos novamente à formação docente e ao domínio de conceitos e temas chaves para abordagem geográfica.

Não se deve fazer apologia a um contudismo exacerbado, assim como se questiona a priorização de um “pedagogismo” tecnicista asséptico. Deve-se entender que não há metodologia ou técnica de ensino que salve quando não há um seguro e consistente domínio de conteúdo e das bases conceituais de uma determinada área do conhecimento. Aliás, com os avanços dos recursos tecnológicos, a vida ficou até mais fácil para alguns professores incompetentes, despreparados e preguiçosos. Muita gente mascara as suas aulas com imagens e recursos tecnológicos para que não se perceba as suas limitações conceituais e de conteúdo. Quantas vezes não já se ministrou excelentes aulas com apenas giz, quadro e alguns mapas básicos? Evidentemente que quando se pode combinar o uso de novas técnicas de ensino, os recursos tecnológicos e um bom domínio de conteúdos tem-se a situação ideal para que a aula de Geografia seja exitosa e atenda aos objetivos propostos.

Por que a Geografia pode não ser tão interessante? Há alguns anos atrás me deparei com esse questionamento levantado por Antônio Castrogiovanni (2000). Após mais de duas décadas de experiência lecionando geografia (10 anos nos ciclos fundamental e médio) posso afirmar que os estudantes acham interessante aquilo que pode lhe ajudar a compreender, a entender a sua realidade em um plano transescalar. Todos os dias aparecem na TV, na internet e nos jornais, notícias sobre a fome e os conflitos étnicos na África, a violência e as disputas territoriais no oriente Médio, a (s) crise (s) do capitalismo global que afeta os países europeus e de outros continentes. Essas questões devem ser problematizadas e discutidas em sala de aula. Não se defende aqui que a Geografia deva andar a reboque da mídia, no entanto, omiti-la, seria um equívoco absurdo.

Ao se debater, problematizar as questões geopolíticas e socioeconômicas que envolvem a atual crise do capital dito globalizado na atualidade, os professores estariam dando uma importante contribuição para que a Geografia fosse mais valorizada em sala de aula. Para isso, o professor deve ir muito além do livro didático e do noticiário de TV. Deve-se compreender o que é o sistema capitalista e como age globalmente, transformando os países em espaços nacionais da economia internacional como destacou Milton Santos (1994; 1999). Qual o impacto da crise do capital nas relações de trabalho e na produção na escala local? O receituário neoliberal do Fundo Monetário Internacional para os países periféricos no contexto das crises cíclicas do capitalismo é conhecido: diminuição dos gastos

públicos e redução do tamanho estado. Mas o que isso tem a ver com os operários que são pais de alunos que frequentam escolas públicas das nossas periferias urbanas? É nessa correlação, instigada pelo professor, que os estudantes irão perceber a importância da Geografia como uma matéria que relaciona eventos e fenômenos globais com vistas a compreensão das suas implicações na escala local. Nesse sentido, a análise das influências das mudanças na economia global na vida dos trabalhadores nas cidades brasileiras é muito interessante. A desestatização prescrita para países da periferia do capitalismo global e a formação de oligopólios econômicos podem afetar a oferta de emprego e o preço dos produtos que as pessoas compram para consumo básico; por isso, não cabe ao professor dizer que não gosta de falar de atividades econômicas, na medida em que se trata de uma temática extremamente interessante para ser abordada em sala de aula, tanto pelo seu viés político e geopolítico quanto pela sua natureza transescalar. Como as fusões de empresas, uma prática tão recorrente na atualidade, podem afetar a vida da minha família? A partir de questionamentos dessa natureza, os alunos compreenderão melhor as causas do desemprego e o aumento no preço de determinados produtos.

Nas telas da TV e do computador, vemos um planeta com uma enorme diversidade de povos, com diferentes concepções de mundo, diferentes formas de produzir e organizar o espaço geográfico. A leitura dessa diversidade deve ser relativizada e contextualizada (Castro, 2012). Mas como fazer isso? O diálogo entre Geografia, Filosofia e Antropologia é extremamente salutar nesse sentido. No entanto, levanta-se uma questão: qual a Filosofia adotada na formação acadêmica dos professores de Geografia? Opta-se predominantemente pela Filosofia grega. Nada contra os grandes filósofos gregos, mas deveríamos ter acesso à Filosofia africana (por causa das nossas identidades culturais diaspóricas) e asiática. Esse unidirecionalismo filosófico limita o nosso poder de leitura e análise do (s) mundo (s).

O diálogo entre Geografia Cultural contemporânea, Antropologia e a Sociologia faz com que se evite usar expressões como selvagem, feio, esquisito, estranho ou exótico para adjetivar povos de diferentes regiões do planeta. O que seria civilização? Poucos livros didáticos trazem uma problematização sobre a concepção de civilização. Paradoxalmente, a maior ameaça ao planeta, do ponto de vista do impacto da ação humana, é causada pelo chamado homem civilizado. Os grandes desastres ambientais, com consequências terríveis para a fauna e flora terrestre e marinha são causadas pela intensificação do processo de industrialização e descartabilidade das “sociedades consumistas” que estão levando o planeta ao limite.

A “selvageria” produtivista e consumista do capitalismo tem exercido uma forte pressão sobre nosso patrimônio ambiental, que é chamado apenas de recursos naturais. Por quê? Não me agrada o termo recursos naturais assim como soa mal a expressão gestão ambiental, utilizada em alguns programas de graduação e pós-

graduação no Brasil. A natureza seria um recurso do ponto de vista do processo de ampliação dos lucros e reprodução do capital em nível global? Seria um bem administrável como uma empresa? Se a abordagem para a questão da natureza estiver nesse patamar, cabe ao professor de Geografia questionar e arguir criticamente. O mesmo se aplica às abordagens etnocêntricas para a questão cultural, que deve ser rechaçada nos espaços educacionais.

Escala nacional e regional e o ensino de Geografia

No território brasileiro não temos uma questão separatista como no caso da região Basca, na Espanha. No entanto, existem duas questões macrorregionais expressivas do ponto de vista geopolítico e ambiental, como o caso da região amazônica, e política e socioeconômica, no caso da região Nordeste. As proposições de criação de novos estados estão sendo discutidas no congresso nacional e estão envoltas em interesses de políticos e de elites locais. Como essas questões chegam a escola? Como devem ser trabalhadas pelo professor de Geografia?

No passado, cogitou-se um suposto separatismo da região Sul do Brasil para a criação de outro país que teria um índice de desenvolvimento humano superior ao território nacional na sua atual configuração. A exceção desse caso esporádico, a integridade do território nacional, cujas fronteiras foram definidas no início do século XX com o Tratado de Petrópolis, nunca foi ameaçada. Cabe, nesse contexto, inicialmente, uma crítica a uma abordagem romântica, patrioteira, exacerbadamente nacionalista que lembra algumas aulas da disciplina Educação Moral e Cívica e até mesmo da Geografia do passado. Devem-se problematizar conceitos como território, Estado, federalismo, fronteira e soberania nacional.

O território nesse caso deve ser abordado para o estudante do ciclo básico não apenas como substrato físico-espacial, mas como uma categoria de análise política e ideológica construída historicamente a partir do choque, do conflito, das guerras, do etnocídio e do comprometimento de parte da sociodiversidade, entendida aqui como a diversidade de povos de um determinado local ou região. Obrigatoriamente articula-se o conceito de território à concepção / leitura de fronteiras que não significa apenas uma divisa inerte. A fronteira é uma delimitação de um território do estado-nação e a sua delimitação pode ter ocorrido com extermínio de povos indígenas e a imposição cultural e política de um grupo dominante. Um bom exemplo disso é fronteira entre Brasil e Paraguai que foi construída com sangue de povos indígenas, de paraguaios e brasileiros negros e brancos que são hoje ilustres anônimos. Por outro lado, edificam-se estátuas dos chamados “heróis da pátria” em área de elevada visibilidade e adotam-se antrotopônimos de ditadores em importantes logradouros públicos da malha urbana, como praças e avenidas.

Deve-se tomar cuidado com a naturalização de fronteiras. Ao se perguntar em sala: qual o rio que separa o México dos Estados Unidos? Responde-se: Rio Grande ou Bravo Del Norte. No passado, o território mexicano ia muito além desse rio, e os Estados Unidos tinham uma extensão territorial menor; ocorreu um processo de “fagocitose territorial” e Os Estados Unidos tomam parte do território mexicano e colocam um rio para separar os países. Trata-se de uma fronteira muito vigiada por causa do grande afluxo de latinos que tentam entrar no território estadunidense de forma irregular. Tanto no caso da guerra do Paraguai, como na formação / “invenção” da fronteira entre México e Estados Unidos, seria interessante um diálogo entre Geografia e História.

O levantamento de problematizações é de vital importância para estimular o sentido questionador e críticos dos alunos. O que aconteceu com os índios americanos? E os Astecas do México? E os Maias da América Central? E os Incas América do Sul? E com os índios brasileiros? Diferentemente de Estados Unidos e Canadá, que foram colônias de povoamento, a América Latina é constituída por países que foram colônias de exploração, de pilhagem. Tanto na colonização de povoamento quanto na de exploração houve violência cultural, extermínio e desterritorialização como bem relata Eduardo Galeano no livro “As veias abertas da América Latina”. Ao se tornar independentes, as ex- colônias passam a ser administradas por gestores que perseguirão o sonho de moldar a identidade nacional, assentada nas particularidades socioculturais.

Ao analisar enciclopédias ou almanaques, o aluno verá que a língua oficial do Brasil é o português, enquanto que a do México é espanhol. Não há menções a línguas indígenas faladas por milhares de pessoas nesses países porque o idioma, nesse caso, é a língua do agente hegemônico, opressor; as línguas das minorias são chamadas simplesmente de dialetos. Ou seja, entende-se que dialeto é a língua do colonizado minorizado em termos de participação na gestão do estado-nação. Essa abordagem crítica acerca da formação territorial e política dos países torna inadequada a expressão “descobrimto do Brasil” e também faz-se necessário rever a apologia a determinadas figuras da história do país consideradas como “heróis nacionais”, como se destacou anteriormente. O papel da escola não é apenas estimular a produção do saber, mas desconstruir supostas “verdades petrificadas”, por isso costumo afirmar que a escola também é espaço de desconstrução.

Em alguns livros didáticos que abordam a Geografia do Brasil, utiliza-se a industrialização para expressar uma suposta imagem síntese do Centro-Sul, a floresta amazônica para caracterizar imagetivamente a região de mesmo nome e uma carcaça de boi em cima de um solo seco e rachado para representar o Nordeste. Ao se colocar a palavra semiárido no *Google* e buscar imagens aparecem fotos semelhantes. Trata-se de, mais uma vez, tentar representar de forma simples algo que é complexo e diversificado. Melhor seria constar um caleidoscópio com

diferentes imagens, eventos e situações desses complexos espaços macrorregionais do território brasileiro.

Escala local, lugar e ensino de Geografia

Na década de 1990, difundiu-se a ideia de que o ensino de Geografia deveria partir da realidade dos alunos. Mas o que é essa realidade? Seria o conjunto de relações, eventos e objetos tangíveis que os rodeia? Como se falar em realidade diante de uma hiperrealidade em rede possibilitada pelos avanços nos meios de comunicação e informação? A escala local se confundiria com a realidade de vivência e circularidade cotidiana dos alunos?

Em primeiro lugar, devem-se contextualizar os espaços de atuação e circulação dos educandos. Esse nível de circularidade espacial pode ser restrito ou ampliado, a depender, por exemplo, do nível de renda. Para um estudante de baixa renda que reside em um bairro periférico, a sua realidade pode ser as ruas, bairros, praças do espaço imediato de vivência. Esse aluno conhece os becos, vias e atalhos para que se possa chegar mais rápido a um determinado ponto (equipamento público, igreja, estádio de futebol). Caso o (a) professor (a) das séries iniciais solicite uma descrição detalhada do seu itinerário pré-definido (casa – escola) ou errante (quando as pessoas se deslocam de forma espontânea pela cidade), esse estudante terá facilidade em relatar e/ou desenhar as formas espaciais que chamam atenção nesses trajetos (arquiteturas significativas, espaços de lazer, lugares da memória). Por outro lado, se essa mesma atividade for solicitada para estudantes de escolas de elevado nível de renda de grandes centros urbanos, os resultados podem ser diferentes. Os mesmos espaços públicos, que os estudantes de baixa renda experienciam cotidianamente a pé, de bicicleta ou de ônibus coletivo, podem ser apenas vistos pela janela por outros que residem em condomínios fechados. São diferentes percepções / leituras para uma mesma cidade. Como fica a ideia de realidade do aluno nesse contexto? As discussões envolvendo as concepções de realidade, a escala local e a atualidade são sempre complexas e instigantes.

Certa vez, apliquei uma atividade chamada cartografização dos lugares de afetividade. Os alunos indicariam, com uma pequena seta, quais eram os lugares que eles mais gostavam no espaço urbano da cidade de Cruz das Almas, na região do Recôncavo baiano. Apareceram menções à praça principal, ao estádio de futebol, à Praça do Parque Sumaúma (onde acontecia uma festa junina espetacularizada), à quadra de esportes e aos bairros onde cada um reside. Como se tratava de uma turma de colégio particular, predominantemente de classe média alta, fui obrigado a abordar a escala nacional e global para que se continuasse a atividade: colocaram-se setas no Rio Grande do Sul, visitado por alguns familiares de alunos, em São Paulo e em algumas outras unidades da federação. Numa atividade como essa, o professor deve colocar também um planisfério ou globo em função da virtualização em âmbito global das relações afetivas. O aluno pode ter

uma namorada virtual em Sidney, na Austrália, ou passar as férias em Paris, na França. Assim, atividade para cartografar os espaços de circularidade afetiva desses alunos, com esse nível de renda, não deve se restringir à escala local. A condição de renda será um fator determinante na longa mobilidade lúdica, sazonal e afetiva.

É na escala local que os estudantes percebem elementos do chamado mundo globalizado. Como lembra Callai (2000), ao estudar município é preciso reconhecer a dinâmica dos fluxos locais, regionais, nacionais e internacionais e buscar entender a importância e o significado que eles exercem na vida das pessoas que ali vivem. Segundo essa autora,

O município é um núcleo político-administrativo hierarquicamente menor dentro da estrutura brasileira. Como nenhum lugar se explica por si mesmo, é necessário o exercício constante da teorização, estabelecendo ligações e buscando as explicações em nível regional, nacional e inclusive internacional. Neste sentido, o município é um lugar que precisa ser entendido dentro do mundo. Não numa relação de linearidade, de está contido ou conter apenas, mas na perspectiva das relações que contraditoriamente se estabelecem no seu interior. É aí que o município passa a ser um conteúdo significativo para o ensino de Geografia (CALLAI, 2000, 124).

Apesar das orientações prévias, por que é tão difícil para alguns estagiários trabalhar com o município? No transcurso de mais de um decênio acompanhando graduandos em regência formal de classe nos ciclos fundamental e médio, componente obrigatório de final de curso, posso afirmar que noto alguns avanços no sentido de trabalhar com a cidade como recorte escalar de análise; no entanto, o estudo sobre o município ainda apresenta algumas fragilidades.

Um dos desafios a serem superados nas abordagens sobre o município em sala de aula é, inegavelmente, a velha dicotomia rural/urbano que ainda persiste. Para uma análise e debate sobre o município, é necessário a superação dessa dualização cartesiana. As dificuldades e problemas conceituais começam no sentido macroescalar; planeta, globo e mundo não são mesma coisa. O primeiro é um astro que orbita em torno do sol; o segundo é uma dimensão escalar de análise; já o terceiro pode ser abordado como uma forma de apreensão sociocultural da realidade, cuja dimensão espacial não pode ser delimitada nem definida. O avanço tecnológico da atualidade nos permite saber as dimensões físicas e métricas do planeta, mas o “mundo” para determinados grupos indígenas de Roraima não é o mesmo mundo de um empresário de Nova York, por exemplo. Ou seja, vivemos em um planeta com muitos “mundos”, leiam-se, grupos culturais distintos com seus respectivos “mundos” de circularidade, percepção e apreensão.

Olhando por essa perspectiva de análise, não me agrada trabalhar o termo mundialização e sim globalização das relações econômicas, na medida em que o segundo termo traz consigo a perspectiva das transescalaridade, importantíssima na abordagem geográfica e vital para se compreender os processos os fluxos de

informações e atividades econômicas da contemporaneidade. Essas atividades econômicas acontecem na escala local, por isso a globalização não prescinde do ponto, como foi bem lembrado por Milton Santos (1999). Se o global apresenta uma relação dialética com o local (na perspectiva da transescalaridade), mundo e lugar apresentam várias interfaces dialógicas e que, por isso, não devem ser abordados de forma estanque e dicotomizada. O mesmo se aplica à velha dualização rural / urbano. Há pequenas cidades “ruralizadas”, assim como há áreas rurais consideradas “urbanizadas”. Trago como exemplo aqui o miolo urbano da cidade de Santo Antônio de Jesus, uma unidade urbana que exerce uma centralidade regional na região do Recôncavo baiano. Essa cidade apresenta uma área livre de edificação, nas proximidades de um córrego bastante degradado pela ação humana, que, ao ser fotografado sem a devida contextualização ou menção ao índice de ocupação / edificação das suas imediações, lembra claramente uma típica área rural do Nordeste brasileiro, inclusive com criação de animais. Chamei atenção dos estagiários para trabalharem essas questões e notei que era mais cômodo, para muitos deles, dualizar e classificar do que contextualizar e trabalhar na perspectiva das interfaces, que está ancorada no paradigma da complexidade conceitual, que é extremamente pertinente para analisarmos e entendermos a dinâmica espacial do nosso tempo.

Segundo Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1999), o processo contraditório e desigual de desenvolvimento da agricultura, sobretudo pela via da industrialização, tem eliminado gradativamente a separação entre cidade e campo, entre o rural e o urbano. Várias atividades do campo são feitas por trabalhadores da cidade, e o espaço de maior visibilidade dos movimentos sociais do campo é inegavelmente a cidade. As greves e passeatas de trabalhadores rurais acontecem no espaço urbano. Como trabalhar o urbano e o rural nesse contexto? Levando-se em conta toda essa complexidade e contraditoriedade nas abordagens.

Não se pode conceber, na atualidade, a menção mecânica de conceitos a partir de um viés dualista e simplista. Será mais fácil para um aluno da escola básica observar as interfaces rururbanas no seu cotidiano de vivência e circularidade do que trabalhar com conceitos fantasiosamente “insularizados” e estanques, distantes da nossa realidade. Nesse caso, à palavra realidade se aplica um recorte analítico mais alargado. Pode ser a realidade brasileira, que pode ser vista e problematizada a partir da escala local.

Um caminho metodológico interessante para se conhecer o município é percorrê-lo em atividades de campo. Em outro trabalho recente (Castro, 2011) destaquei a importância do trabalho de campo no ensino de Geografia nos ciclos Fundamental e Médio. Nesse trabalho, priorizei o enfoque regional, com ênfase no Recôncavo baiano. O olhar, a partir da escala do município, contribuirá para a leitura de importantes aspectos da realidade de vivência dos estudantes. Além do pleno domínio da complexidade de conceitos, como rural e urbano, o professor deve adotar critérios para uso de determinados conceitos e expressões menos

badalados no mundo acadêmico. Ao orientar os estagiários para trabalhar com o município, notei dificuldades com palavras como distrito, localidade, povoado, no espaço rural e até mesmo dúvidas acerca do uso de palavras corriqueiras e cotidianas como praças, avenidas e bairro.

Distrito aplica-se àquelas nucleações urbanas com edificações contíguas, uma pequena praça e uma igreja católica no centro. Anos atrás, usava-se a expressão vila para tipificar essas nucleações urbanas situadas em áreas rurais. Na Bahia, costuma-se chamar de povoado aquelas localidades com edificações esparsas. As dúvidas que envolvem essas expressões, talvez, contribuam para explicar o porquê dos temores, da insegurança quando o assunto é trabalhar com o município.

Reflexões finais

Por que existem descompassos entre a formação profissional e prática docente? Essa questão em si já merece uma reflexão crítica aprofundada. Todavia, considero ainda mais complicado o fato de alguns alunos, em fase de conclusão da graduação, optarem pela abordagem tradicional no ensino da Geografia. Nas duas situações, constata-se que, em muitos casos, nota-se uma falta de compromisso com a educação e com a Geografia. Mas não é só isso. Trabalhar com a Geografia tradicional no ensino Fundamental e Médio é mais cômodo, mais fácil e menos trabalhoso. Analisar e questionar os processos espaciais de forma estanque e compartimentada exige um esforço menor que fazer correlações em uma perspectiva transescalar, articulada e contextualizada.

O estágio supervisionado é um momento de experiência docente importante para o (a) graduando (a) de Geografia e, ao mesmo tempo, constitui-se em uma etapa da formação profissional através da qual pode-se avaliar o curso de formação desses futuros professores. O descompasso entre a formação e a forma como o (a) graduando (a) ministra aulas pode ser um importante indicativo no sentido de revisitarmos a estrutura do curso e, também, reavaliarmos o perfil dos nossos (as) licenciados (as).

Tanto no componente curricular prática de ensino quanto no transcurso das orientações de estágio, chama-se atenção para a leitura crítica do livro didático que deve ser considerado um auxiliar, que faz parte de um conjunto de outros recursos e manuais, entretanto, as vezes fica-se estupefato quando se observa que a “ditadura do livro didático” permanece mesmo diante de tantas possibilidades para se trabalhar o ensino de Geografia de forma mais dinâmica. Vários (as) licenciandos (as) produzem artigos, croquis, blogs, documentários sobre temáticas da realidade para serem aprovados em um dos estágios obrigatórios na graduação em Geografia na Universidade do Estado da Bahia (produção de material didático), no entanto, no período do estágio de regência, não conseguem ministrar aulas sem o livro didático em mãos. Essa insegurança no estágio deve ser substituída pela

ousadia, pela crítica, pela inovação e por uma prática investigativa sólida para que se possa ministrar aulas de Geografia dinâmicas e significativas para que os alunos possam fazer uma leitura crítica e contextualizada das temáticas da atualidade que adentram as suas casas através de diferentes recursos comunicacionais e informacionais.

A complexidade, os eventos, as situações, os conflitos de diferentes povos do planeta, que todos os dias “invadem” nossas casas pela TV, pela internet através de *sites* e redes sociais, deve ser questionada, debatida e problematizada de forma integrada, crítica e articulada pelos professores de Geografia em formação, recém-formados ou docentes com larga experiência nos espaços educacionais. Nunca foi tão importante trabalhar com Geografia na história dessa disciplina escolar, como na atualidade, uma vez que os principais eventos que nos cercam apresentam uma natureza transescalar. Essa potencialidade deve ser mais bem aproveitada.

Referências

CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. P. 83 – 134.

CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. In: CASTRO, I.; GOMES, P. C. da C. e CORRÊA, R. L. (orgs.) *Geografia: conceitos e temas*. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. P. 117 – 140.

CASTRO, Janio Roque. B. de. Geografia cultural nos espaços educacionais: uma abordagem propositiva. In: PORTUGAL, Jussara F. e CHAIGAR, Vânia A. M. (orgs.) *Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de Geografia*. 1ª Ed. Curitiba – PR, CRV, 2012. P. 51-64.

CASTRO, Janio Roque. B. de. Cultura, cidade e ensino de Geografia: proposições a partir de itinerários urbanos no Recôncavo baiano. In: *Anais do XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia*. Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2011.

CASTROGIOVANNI, Antônio C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, Antônio C. (org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. P. 11 – 81.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e práticas de ensino*. – Goiânia: Alternativa, 2002.

CONTI, José Bueno. A Geografia e as relações sociedade – natureza no mundo tropical. In: CARLOS, Ana F. A. (org^a.) *Novos caminhos da Geografia*. – São Paulo, Contexto, 199. P. 9 – 26.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Tradução de Galeno de Freitas. 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. Título original: *Las venas abiertas de America Latina*. (Coleção Estudos Latino-Americanos, v.12).

GEORGE, Pierre. *O homem na terra*. Tradução: José Gama. – Lisboa: Edições 70 Ltda, 1993.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 05; Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. – São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. *O que é a Filosofia*. Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Munoz. – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GADOTTI, Moacir. “Educação é o maior entrave do desenvolvimento brasileiro”. Entrevista. In: *Revista Caros amigos* -. Nº 155. São Paulo: Editora Casa Amarela Ltda. Fev. de 2010.

MALYSZ, Sandra T. Estágio em parceria universidade-educação básica. In: PASSINI, Elza Y; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (orgs.). *Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado*. – São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: CARLOS, Ana F. A. (orgª.) *Novos caminhos da Geografia*. – São Paulo, Contexto, 199. P. 63 – 110.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de Professores: unidade teoria e prática?* 3ª Ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

PONTUSCHKA, Nídia. N.; PAGANELLI, Tomoko L.; CACETE, Núria H. *Para ensinar Geografia*. 1ª Ed. - São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: Técnica e tempo: razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo: Globalização e meio técnico científico informacional*. São Paulo, Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. *Por uma nova Geografia: da crítica a Geografia a uma Geografia crítica*. – São Paulo: Hucitec, 1980.

VESENTINI, José William. *Para uma Geografia crítica na escola*. – São Paulo. Ática, 1992.

Janio Roque Barros de Castro

Doutor em Arquitetura e Urbanismo e Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia. Possui graduação e especialização em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus V Santo Antônio de Jesus. UNEB - Departamento de Ciências Humanas - Campus V.

Loteamento Jardim Bahia – Centro, 44570-000 - Santo Antonio de Jesus-BA.
E-mail: janiocastro@bol.com.br

Recebido para publicação em janeiro de 2014
Aprovado para publicação em junho de 2014