

**WILLIAN DOUGLAS GUILHERME**  
**(ORGANIZADOR)**



**A EDUCAÇÃO COMO DIÁLOGO  
INTERCULTURAL E SUA RELAÇÃO  
COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS**

**Atena**  
Editora

Ano 2020

**WILLIAN DOUGLAS GUILHERME**  
**(ORGANIZADOR)**



**A EDUCAÇÃO COMO DIÁLOGO  
INTERCULTURAL E SUA RELAÇÃO  
COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS**

**Atena**  
Editora

**Ano 2020**

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação:** Geraldo Alves

**Edição de Arte:** Lorena Prestes

**Revisão:** Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
 Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
 Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
 Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
 Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
 Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
 Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
 Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
 Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
 Prof. Me. Douglas Santos Mezacas -Universidade Estadual de Goiás  
 Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
 Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
 Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
 Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
 Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
 Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
 Prof. Me. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
 Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College  
 Profª Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
 Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
 Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
 Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá  
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
 Profª Ma. Renata Luciane Posaque Young Blood – UniSecal  
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana  
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E724 A educação como diálogo intercultural e sua relação com as políticas públicas [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86002-58-4

DOI 10.22533/at.ed.584201903

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.  
 3. Educação – Inclusão social. I. Guilherme, Willian Douglas.

CDD 370.710981

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422**

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

O e-book “A Educação como Diálogo Intercultural e sua Relação com as Políticas Públicas” compila pesquisas em torno de um debate atualizado e propositivo sobre a educação no Brasil. Apresentamos um conjunto de resultados e propostas que visam contribuir com a educação brasileira a partir de um diálogo intercultural e suas relações com as políticas públicas em educação.

São 108 artigos divididos em 5 Volumes. No Volume 1, os artigos foram reunidos em torno de temáticas voltadas para Políticas Públicas, Gestão Institucional e História e Desafios Socioeducacionais, totalizando 20 textos inéditos.

No Volume 2, os temas selecionados foram Educação Superior e Formação de Professores. São 21 artigos que chamam para um diálogo propositivo e instigante. O índice é um convite a leitura.

Compõe o Volume 3, 25 artigos em torno das temáticas Prática Pedagógica, Educação Especial e Interdisciplinaridade. Este volume é bem crítico e traz propostas inovadoras que merecem atenção especial do leitor.

O Volume 4 traz 20 artigos bem estruturados e também inéditos que discorrem sobre práticas e propostas para a prática do uso das tecnologias em espaço escolar e da Educação de Jovens e Adultos.

Fechamos a obra com 22 artigos selecionados para o Volume 5, agrupados em torno das temáticas do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e de Gênero e Racismo.

A obra “A Educação como Diálogo Intercultural e sua Relação com as Políticas Públicas” está completa e propõe um diálogo útil ao leitor, tanto no desenvolvimento de novas pesquisas quanto no intercâmbio científico entre pesquisadores, autores e leitores.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES À ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	
Wellyngton Chaves Monteiro da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5842019031</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>8</b>
A LEI 11.645/2008 E O ENSINO DE HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE, MINAS GERAIS, BRASIL	
Adriano Toledo Paiva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5842019032</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>21</b>
AS PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: OS ESTUDOS DESENVOLVIDOS SOBRE O SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU) NA REDE UNIVERSITÁRIA/BR	
Júlia da Silva Rigo Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5842019033</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>34</b>
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PROVA BRASIL HISTÓRIA: CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS	
Arcielli Royer Nogueira Adrian Alvarez Estrada	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5842019034</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>46</b>
IMPLANTAÇÃO DO PNAIC EM SÃO PAULO: UM ESTUDO DE CASO	
Josi Carolina da Silva Leme Maria Iolanda Monteiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5842019035</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>54</b>
O “JEITINHO” PARA ACABAR COM A CORRUPÇÃO: #HONESTIDADE	
Expedita Estevão da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5842019036</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>67</b>
TRABALHO E EDUCAÇÃO DE JOVENS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA/PR	
Liliane Pinheiro Patrícia Correia de Paula Marcoccia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5842019037</b>	

**CAPÍTULO 8 ..... 75**

**VIOLÊNCIA POLICIAL NA PERIFERIA: QUE CONTRAPONTO? - UM ESTUDO DE CASO ENTRE LISBOA E O RIO DE JANEIRO**

Elisabete Eugénia Pinto dos Santos Pessanha Rodrigues

**DOI 10.22533/at.ed.5842019038**

**GESTÃO INSTITUCIONAL**

**CAPÍTULO 9 ..... 88**

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO FERRAMENTA DE GESTÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Patrícia de Lemos Negreiros Tavares

Fernanda Nascimento Severo

Heraldo Simões Ferreira

Deborah Ximenes Torres Holanda

José de Siqueira Amorim Júnior

Maciel Nascimento de Araújo

Tobias Junior do Bomfim Ferreira

Raphaela Mota Feitosa Vasconcelos

**DOI 10.22533/at.ed.5842019039**

**CAPÍTULO 10 ..... 96**

**BULLYING E SEUS PRATICANTES: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES**

Telma Antunes Dantas Ferreira

Katarina Pereira dos Reis

Matheus Ramos da Cruz

Ulhiana Maria Arruda Medeiros

Pâmella Cristina Dias Xavier

José Antonio Vianna

**DOI 10.22533/at.ed.58420190310**

**CAPÍTULO 11 ..... 104**

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS PROPOSIÇÕES FORMATIVAS: REFLEXOS NO TRABALHO DOCENTE**

Victoria Mottim Gaio

Camila Macenhan

Jaqueline de Moraes Costa

Karine Ferreira Monteiro

**DOI 10.22533/at.ed.58420190311**

**CAPÍTULO 12 ..... 117**

**O ESPAÇO DO PROFESSOR REFLEXIVO E PESQUISADOR NA BNCC**

Wiusilene Rufino de Souza

Rosangela Duarte

Lucas Portilho Nicolleti

Ênia Maria Ferst

**DOI 10.22533/at.ed.58420190312**

**CAPÍTULO 13 ..... 128**

**PROJETOS DE EXTENSÃO: DA UNIVERSIDADE A COMUNIDADE**

Aline Fernanda Ventura Sávio Leite  
Joyce Mary Adam

**DOI 10.22533/at.ed.58420190313**

**HISTÓRIA E DESAFIOS SOCIOEDUCACIONAIS**

**CAPÍTULO 14 ..... 139**

**A REFORMA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO PROPOSTA POR SEUS PROFESSORES, ALUNOS E FUNCIONÁRIOS EM 1968**

Macioniro Celeste Filho

**DOI 10.22533/at.ed.58420190314**

**CAPÍTULO 15 ..... 152**

**A RELAÇÃO ENTRE, OS “NOVOS ENCLAVES FORTIFICADOS” NO SUBÚRBIO CARIOCA E O MODELO DE DESENVOLVIMENTO DA CIDADE ESPETÁCULO**

Claudio Jorge da Silva Soares

**DOI 10.22533/at.ed.58420190315**

**CAPÍTULO 16 ..... 165**

**O TRATAMENTO HISTÓRICO CONCEITUAL DA COERÇÃO NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DE FREUD, SKINNER E FOUCAULT**

Géssica de Souza Zuliani  
Giseli Monteiro Gagliotto

**DOI 10.22533/at.ed.58420190316**

**CAPÍTULO 17 ..... 180**

**INFÂNCIA E CONSUMO: UMA ANÁLISE DOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO INFANTIS NA SOCIEDADE CAPITALISTA**

Alane Delmondes Nóbrega  
Atiane Leles Magalhães  
Fernanda Letícia Sousa Lima  
Mariane Barbosa Matos  
Paulo Henrique Albuquerque do Nascimento

**DOI 10.22533/at.ed.58420190317**

**CAPÍTULO 18 ..... 187**

**O FESTEJO DAS SANTAS ALMAS BENDITAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA MORRO SÃO JOÃO EM SANTA ROSA DO TOCANTINS, BRASIL**

Valdir Aquino Zitzke

**DOI 10.22533/at.ed.58420190318**

**CAPÍTULO 19 ..... 197**

**PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E SOCIOBIODIVERSIDADE EM ORIXIMINÁ: QUANDO O ORDENAMENTO TERRITORIAL PRODUZ O CONFLITO**

Wilson Madeira Filho  
Wagner de Oliveira Rodrigues

**DOI 10.22533/at.ed.58420190319**

<b>CAPÍTULO 20 .....</b>	<b>213</b>
<b>VISITA TÉCNICA COMO AÇÃO CONSTRUTIVA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM</b>	
Valclides Kid Fernandes dos Santos	
Sandra Regina Gregório	
Nilton Paulo Ponciano	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58420190320</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR.....</b>	<b>227</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>	<b>228</b>

## A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES À ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Data de aceite: 11/03/2020

### Wellyngton Chaves Monteiro da Silva

Professor Assistente da Universidade Estadual de Alagoas – Uneal, doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. E-mail: wellyngton.silva@uneal.edu.br

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar e discutir as contribuições da “abordagem do ciclo de políticas”, procurando indicar referências e contribuições à análise de políticas educacionais. Destaca-se que o ciclo de políticas não é um instrumento de descrição, explicação ou definição de políticas, mas constitui-se em um método de pesquisa. Foram apresentados alguns autores/trabalhos que trataram de apresentar ou utilizaram o método, tais como Mainardes (2006), Mainardes e Marcondes (2009), Mainardes, Ferreira e Tello (2011), Mainardes e Stremel (2017), Viegas (2014), Lima e Gandin (2012) e Oliveira e Lopes (2011). O método é motivo de algumas críticas que buscam aperfeiçoar o processo, tais como a necessidade de uma teoria de Estado mais clara e sofisticada ou a ausência de perspectivas neomarxistas e feministas, ou ainda o fato de não considerar os efeitos das políticas sobre as questões de gênero e de raça, dentre outras. Não obstante, a abordagem do ciclo de

políticas é uma importante ferramenta e oferece instrumentos eficientes para uma análise crítica da trajetória de políticas educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ciclo de políticas. Políticas educacionais. Método de pesquisa.

### THE POLICY CYCLE APPROACH AND ITS CONTRIBUTIONS TO THE ANALYSIS OF EDUCATIONAL POLICIES

**ABSTRACT:** The aim of this article is to present and discuss the contributions of the “policy cycle approach”, seeking to indicate references and contributions to the analysis of educational policies. It is noteworthy that the policy cycle is not an instrument of policy description, explanation or definition, but constitutes a research method. Some authors/studies who tried to present or used the method, such as Mainardes (2006), Mainardes and Marcondes (2009), Mainardes, Ferreira and Tello (2011), Mainardes and Stremel (2017), Viegas (2014), Lima and Gandin (2012) and Oliveira and Lopes (2011) were presented. The method is the subject of some criticisms that seek to improve the process, such as the need for a clearer and more sophisticated state theory or the absence of neo-Marxist and feminist perspectives, or the fact that it does not consider the effects of policies on gender and race issues, among others. Nevertheless, the policy cycle approach

is an important tool and offers efficient tools for a critical analysis of the trajectory of educational policies.

**KEYWORDS:** Policy cycle. Educational policies. Research method.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir as contribuições da “abordagem do ciclo de políticas”, procurando indicar referências e contribuições à análise de políticas educacionais. A *policy cycle approach*, ou abordagem do ciclo de políticas, constitui-se em um método para pesquisas educacionais proposto por Stephen J. Ball e Richard Bowe, quando discutiram em um artigo<sup>1</sup> “os resultados de uma pesquisa sobre a ‘implementação’ do Currículo Nacional na Inglaterra e País de Gales, a partir de 1988” (MAINARDES e STREMEL, 2015, p.2). Foi quando introduziram a noção de processo político como um ciclo contínuo constituídos por três arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso (originariamente como *intended policy*, *actual policy* e *policy-in-use*). (MAINARDES e STREMEL, 2015; BALL e BOWE, 1992).

O próprio Stephen J. Ball, em entrevista a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes (MAINARDES e MARCONDES, 2009), deixa bem claro que o ciclo de políticas se constitui em um método, e que não diz respeito à explicação das políticas. Não é, portanto, um instrumento de descrição das políticas nem tampouco busca contribuir com os processos de sua elaboração. Ball também rejeita a ideia de que as políticas sejam implementadas, uma vez que não há linearidade entre o texto (que envolve o processo em que as políticas são escritas) e a ação (que implica na prática e no fazer das coisas), exigindo uma conversão ou transformação entre a palavra escrita e a ação (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 305).

Retomando a definição das três arenas políticas, mais adiante<sup>2</sup>, por considerarem que a linguagem utilizada anteriormente fora muito rígida e não era o que queriam para delinear o método, os autores apresentaram uma nova versão do ciclo de políticas, como “um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática” (MAINARDES e STREMEL, 2015, p. 3). Esses contextos não são lineares e estão inter-relacionados, além de não apresentarem uma dimensão temporal ou sequencial (MAINARDES, 2006; MAINARDES e STREMEL, 2015).

Com o livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, de 1994, Ball expande o ciclo de políticas com a inclusão de mais dois contextos: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia/ação política (MAINARDES, 2006;

1 Ball e Bowe (1992), nas referências deste artigo.

2 Bowe, Ball e Gold (1992), no livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, revisaram o conceito do ciclo de políticas e apresentaram uma nova versão.

MAINARDES e STREMEL, 2015). Ball esclarece ainda que o ciclo de políticas é um dispositivo heurístico para analisar políticas (MAINARDES e STREMEL, 2015, p. 3), portanto, poderia contribuir para a descoberta dos fatos ou a solução de problemas.

Mais adiante Ball repensa a questão sobre os dois últimos contextos, e sugere que o contexto dos resultados/efeitos é uma extensão do contexto da prática, já que, “em grande parte, os resultados são uma extensão da prática”; assim como sugere que o contexto da estratégia/ação política pertence ao contexto da influência por ser “parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas” (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 306; MAINARDES, FERREIRA e TELLO, 2011).

Ball reflete, ainda, a respeito das políticas em termos de tempo e espaço, e faz uma analogia entre uma política com a trajetória de um foguete: “decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece” (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 307). Nesta medida, as políticas podem desaparecer ao longo do tempo ou levar muito tempo para a sua efetiva concretização, cabendo-nos considerar dimensões que envolvem a velocidade das políticas, assim como o tempo e o espaço.

Destarte, a abordagem do ciclo de políticas tem grandes contribuições para a compreensão de todo processo de desenvolvimento, implementação e análise de políticas educacionais. Além de oferecer uma base conceitual para a análise das políticas, seja com relação às influências em todo processo de formulação e a complexidade na implementação, impactos e resultados, também oferece instrumentos para a análise de textos de políticas de forma crítica. Além disso, em decorrência de sua própria metodologia, envolvendo discussões e a importância de se promover auditoria sobre os impactos e resultados das políticas pautadas na ética, estimula o compromisso ético do pesquisador em relação aos temas investigados (MAINARDES e STREMEL, 2015).

A abordagem do ciclo de políticas é, portanto, e originariamente, um método para a pesquisa de políticas educacionais, e, como destacam Lima e Gandin (2012, p. 1), “que busca romper com a verticalidade como princípio constituinte das políticas”, além de ser “ferramenta potente para entender as políticas educacionais como campos de luta e negociação”.

## **CONTRIBUIÇÕES À ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

A abordagem do ciclo de políticas surge a partir da discussão dos “resultados de uma pesquisa sobre a ‘implementação’ do Currículo Nacional na Inglaterra e País de Gales” (MAINARDES e STREMEL, 2017, p. 2). Ela reaparece e é novamente discutida, analisada e aperfeiçoada em outras obras seguintes de Stephen Ball,

como em 1994 no livro *“Education reform: a critical and post-structural approach”*, quando Ball expande o ciclo de políticas incluindo outros dois contextos aos já existentes (o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política); em 2006, no livro *“The selected works”*, onde Ball reafirma o ciclo de políticas como um dispositivo heurístico para análise de políticas; e em 2012, no livro *“How schools do policy: policy enactments in secondary schools”*, que busca explicitar o que já havia sido anunciado na abordagem do ciclo de políticas, em especial no que diz respeito à caracterização do contexto da prática.

Algumas obras tratam do ciclo de políticas e oferecem diretrizes gerais que contribuem com as discussões sobre o método. Dentre elas, as reflexões de Mainardes (2006) em seu trabalho discutem as contribuições e apresentam as ideias centrais da abordagem para a análise de políticas educacionais. O autor apresenta a abordagem como instrumento que “permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados/efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 47), onde o emprego do ciclo de políticas envolveria uma diversidade de procedimentos de coleta de dados, exigindo, ainda, por parte do pesquisador, o exame de “fatores macro e micro e as interações entre elas” (MAINARDES, 2006, p. 60). Ainda, que

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p.49).

Outra importante obra é a de Mainardes e Marcondes (2009), onde os autores entrevistaram Stephen J. Ball, que teve a oportunidade de esclarecer e ampliar alguns pontos da abordagem do ciclo de políticas. Dentre elas, Ball destaca que o ciclo de políticas constitui-se em um método e não uma forma de descrever ou elaborar as políticas, mas sim “uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas” (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 305). Também enfatiza que rejeita a ideia de que as políticas sejam implementadas, uma vez que não é um processo linear que conduz à prática de forma direta, mas um processo muito complexo que envolve desde a modalidade textual até a prática enquanto ação. Nesta medida, ressignifica o papel do professor, por exemplo, como ator que possui história inclusive relacionada à escola e ao currículo. Finalmente, ao longo da entrevista também aborda a “desconstrução” presente em suas pesquisas, na medida em que considera oferecer às pessoas algumas ferramentas para reflexão, fazendo-as pensar por elas mesmas (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 309).

Noutro artigo, quando Lima e Gandin (2012) discutem e fazem uso do conceito do ciclo de políticas em um trabalho a partir de uma política educacional durante o

governo de Yeda Crusius (2007-2010), no estado do Rio Grande do Sul, o fazem como “lente teórica para a análise de políticas públicas educacionais” (GANDIN, 2012, p. 1), destacando a complexidade imanente às políticas educacionais e a relação e intersecção entre micro e macropolíticas, além da necessidade de se incluir, quando do uso do conceito de ciclo de políticas, “a análise do papel do Estado” segundo discutem Lopes e Macedo (2011). No artigo foi dada ênfase ao campo da prática objetivando “mostrar as imbricações que há entre os contextos que compõem o ciclo de políticas, bem como mostrar a importância do contexto da prática e a não existência de uma hierarquização linear entre os três contextos” (LIMA e GANDIN, 2012, p. 2).

Já Viegas (2014) realiza um trabalho teórico que tinha a proposta de identificar elementos do ciclo de políticas que contribuiriam para “a compreensão dos processos de formulação e de implementação das políticas públicas educacionais” (VIEGAS, 2014, p. 272), onde foram apresentados alguns estudos que se utilizaram desse método e perspectiva de análise de pesquisa. Concluiu que as pesquisas que adotam essa perspectiva visam estudar “as políticas educacionais aplicadas a um contexto local”, e que o ciclo de políticas “contribui na análise dos contextos do processo de formulação de uma política que abarcaria as influências dos diferentes grupos envolvidos” (VIEGAS, 2014, p. 275). Também considerou o contexto da produção do texto enquanto resultado de disputas e acordos, devendo ser considerado na análise dessa perspectiva, e, por último, considerou o contexto da prática enquanto produtora de efeitos e consequências que podem promover mudanças e transformações na proposta original da política.

Finalmente, o trabalho de Oliveira e Lopes (2011) apresenta uma contribuição interessante, na medida em que argumenta que a inclusão dos contextos de estratégia e de efeitos/resultados, aos três contextos principais, na abordagem do ciclo de políticas, acabaria potencializando a “hierarquização entre as diferentes arenas de luta”, reintroduzindo uma “centralidade na significação das políticas”, divergindo da proposta original de Ball, que buscava “desnaturalizar da ação política circunscrita à esfera do Estado ou ao mercado ou ainda ao seu entrelaçamento” (OLIVEIRA e LOPES, 2011, p. 37). Recorrem, então, à teoria do discurso de Ernesto Laclau, enquanto instrumento que, segundo as autoras, seria mais potente para a compreensão da atuação dos sujeitos na produção de políticas, onde reforçam “os argumentos sobre as potencialidades da teoria do discurso para a compreensão de como sujeitos atuam na produção de políticas em diferentes contextos e de como os significados são discursivamente produzidos e hegemônicos” (OLIVEIRA e LOPES, 2011, p. 38).

## FINALIZANDO

A abordagem do ciclo de políticas, a partir dos trabalhos dos pesquisadores ingleses Stephen J. Ball e Richard Bowe, adota uma orientação pós-moderna e se constitui em um método de pesquisa e análise das políticas educacionais. Segundo os autores a política ocorre dentro de uma noção de ciclo contínuo constituído pelos contextos apresentados ao longo do presente texto, onde a simplicidade e a linearidade de outros modelos de análise de políticas são substituídas pela complexidade do ciclo de políticas.

Esta abordagem oferece inúmeras contribuições para a análise de políticas apesar das inúmeras críticas ao modelo, tais como a necessidade de uma teoria de Estado mais clara e sofisticada, o que resultaria em uma percepção mais eficiente das políticas educacionais e de suas relações com os interesses econômicos. Outras questões são levantadas por diversos autores, como a ausência de perspectivas neomarxistas e feministas, ou o fato de não considerar os efeitos das políticas sobre as questões de gênero e de raça, dentre outras.

Não obstante estas ressalvas, e que poderiam suscitar revisão do processo, a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos eficientes para uma análise crítica da trajetória de políticas educacionais. E no caso objetivo do Brasil, como conclui Mainardes (2006, p. 61), “Este referencial pode contribuir para a análise de trajetórias de políticas e programas educacionais brasileiros e para capturar parte da complexidade do processo de formulação e implementação de políticas”.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992. 192p.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Ciclo de políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. In: Reunião Anual da ANPED, 2012, **Anais...** Ipojuca – PE. Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do século XXI, 2012. 14p.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. 288p.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. BALL: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson.; STREMELE, Silvana. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas.** [2015]. 35p. Disponível em: <www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 28 dez. 2017.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação.** Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

VIEGAS, Luciane Torezan. Contribuições da Abordagem do Ciclo de Políticas: os processos de implementação das políticas públicas educacionais. In: Congreso Iberoamericano de Investigación Cualitativa (CIAIQ), 3., 2014, Badajoz/España, **Anais...**, Badajoz/España: Universidad de Extremadura, 2014. p. 272-276. (Actas, Vol. I – Artículos de Educación).

## A LEI 11.645/2008 E O ENSINO DE HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE, MINAS GERAIS, BRASIL

Data de aceite: 11/03/2020

Data de submissão: 14/12/2019

### Adriano Toledo Paiva

Doutor em História– UFMG, pós-doutorando  
PNPD-CAPEX-UFMG

<http://lattes.cnpq.br/8272545267363037>  
adrianohis@yahoo.com.br

**RESUMO:** Neste capítulo avaliaremos modificações e impactos da Lei 11645/2008, com a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas dos povos indígenas, nas aulas de história do Ensino Fundamental I, na região metropolitana da cidade de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, Brasil. Empregaremos como estratégia analítica e metodológica o mapeamento de diferentes abordagens do tema no cotidiano escolar e nas práticas de ensino-aprendizagem. Analisaremos entrevistas e dissertações elaboradas pelos graduandos do curso de pedagogia em seu estágio supervisionado (2017-2018) nas classes do 1º ao 5º ano, com alunos de 6 a 10 anos. Para análise dos relatórios de nossos estagiários empregaremos o método de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do IRaMuTeQ, que é um software livre ligado ao R para análise de dados textuais, desenvolvido pelo *Laboratoire d'Études et de*

*Recherches Appliquées em Sciences Sociales* da Universidade de Toulouse. Nesta análise, os segmentos de texto são classificados em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido em função da frequência das formas reduzidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de história, povos indígenas, ensino fundamental I, educação;

### LAW 11.645/2008 AND THE TEACHING OF INDIGENOUS STORIES AND CULTURES IN ELEMENTARY SCHOOL I IN THE METROPOLITAN REGION OF BELO HORIZONTE, MINAS GERAIS, BRAZIL

**ABSTRACT:** In this chapter we will evaluate modifications and impacts of Law 11645/2008, with the obligation of teaching the history and cultures of indigenous peoples, in classes of history of elementary school, in the metropolitan region of Belo Horizonte (Minas Gerais, Brazil). We will use as methodology the mapping of different approaches of the theme in daily school and teaching practices. We will analyze interviews and dissertations prepared by undergraduate pedagogy students in their supervised internship (2017-2018) in grades 2nd to 4th, with students from 6 to 10 years old. For the analysis of our interns' dissertations we will use IRaMuTeQ's Descending Hierarchical Classification (CHD) method, which is a free

R-linked software for textual data analysis, developed by “*Laboratoire d’Études et de Recherches Appliquées em Sciences Sociales*” of the University of Toulouse. In this analysis, the text segments are classified according to their respective vocabularies, and their set is divided according to the frequency of the reduced forms.

**KEYWORDS:** History teaching, indigenous peoples, Elementary School, education;

## 1 | TRAÇANDO UM PERFIL DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS E DE SEUS PROFISSIONAIS

Essa pesquisa foi realizada em parceria com os estudantes de graduação/licenciatura em pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Campus Belo Horizonte, Minas Gerais (Brasil), no período de estágio supervisionado (2017-2018). Cada estudante fez uma entrevista com o professor orientador do estágio supervisionado e produziu uma pequena relatoria de sua observação, no formato de dissertação, enfocando especialmente o manejo de sala de aula e as práticas docentes no ensino das histórias e culturas dos povos indígenas do Brasil. Com base no projeto curricular da Universidade, o período de estágio do terceiro núcleo formativo (terceiro semestre do curso) é composto por 30 horas. Nessa pesquisa contamos com 92 participantes analisando o cotidiano do ensino de história dos povos indígenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, com a cooperação de nossos estudantes, contamos com quase 2760 horas de observação em sala de aula, em diferentes escolas da região metropolitana de Belo Horizonte.

Aproximadamente 39% dos professores entrevistados se autodeclararam brancos, 21,7% se identificaram como negros e 38% pardos. Um professor entrevistado preferiu não declarar seu pertencimento étnico. A grande maioria dos docentes são do sexo feminino (93,5%), tendo apenas 6 homens (6,5%) no universo dos profissionais atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental (3,3%). Um total de 57,6% dos profissionais possui apenas o curso de graduação e 22,8% possuem alguma especialização *lato sensu*. Dentre os entrevistados, quase 80% desses professores são formados em licenciatura em pedagogia. Os demais professores são licenciados em: História, Geografia, Música, Língua Inglesa, Matemática e Química. Com relação ao tempo de magistério, 13% dos trabalhadores declararam atuar na área no tempo de 06 a 10 anos. O mesmo percentual foi avaliado para os que atuam de 1 a 5 anos na Educação, enquanto 17,4% atuam na área de 15 a 20 anos; 18,5% trabalham de 21 a 25 anos; e 18,5% estão na área há mais de 25 anos. Aproximadamente 52,2% dos professores entrevistados atuam em escolas municipais, 22,8% nas escolas da rede estadual e 20,7% dos profissionais atuam em escolas privadas. O restante dos pesquisados (4%) relataram nos formulários a atuação em creches conveniadas à prefeitura. Sobre a disposição espacial das

escolas analisadas, verifique-se a tabela 1:

Localidade ou regional	NA	%
Barreiro	6	6,5
BH e Contagem	3	3,3
Centro	9	9,8
Centro-sul	3	3,3
Contagem	9	9,8
Contagem e Betim	1	1,1
Divinópolis	1	1,1
Leste	5	5,4
Não declarou	1	1,1
Nordeste	18	19,6
Noroeste	3	3,3
Noroeste e Centro-Sul	1	1,1
Noroeste e Nordeste	1	1,1
Norte	6	6,5
Oeste	7	7,6
Pampulha	5	5,4
Ribeirão das Neves	1	1,1
Sudoeste	1	1,1
Sul	3	3,3
Vargem das Flores	1	1,1
Venda Nova	6	6,5
Total	92	100,0

Tabela 1 - Regional da SE ou localidade de atuação do profissional da educação entrevistado

Fonte: Formulários de entrevistas.

Conforme verificamos na tabela 1, não podemos caracterizar regionalmente as entrevistas, pois os nossos personagens estão dispostos em diferentes regiões das secretarias de educação da região metropolitana de Belo Horizonte. Contudo, podemos ter uma amostra espacial que contempla diferentes áreas da metrópole, permitindo comparações mais detalhadas sobre as práticas de ensino no tema histórias e culturas dos povos indígenas em nossos dados. Aproximadamente 20% dos entrevistados estão na região Nordeste e 9,8% respectivamente na região central de Belo Horizonte e na cidade de Contagem.

Analisamos que 17,4% dos professores atuam de 30 a 40 horas semanais, 30,4 % trabalham mais de 40 horas e 32,6% no exercício de 21 a 30 horas. Aproximadamente 60,9% dos professores cumprem sua carga horária em apenas uma escola e 38% em duas instituições. Ademais, 28,3% dos entrevistados afirmaram abordar o tema em datas comemorativas do calendário escolar, citando textualmente o mês de abril (19, dia do índio); enquanto 57,6% analisam o tema em diferentes contextos escolares e 14,1% não o abordam no seu cotidiano. Nesse contexto, 33,7% dos professores consideram as culturas indígenas como “um rico folclore do Brasil”,

56,5% como instrumento pedagógico para ser abordado no contexto escolar e 4,3% quando vira assunto na mídia. Ao refletirem sobre o currículo, os docentes afirmam que constroem conteúdos que tratam positivamente a diversidade (76,1%) e 12% incorporam temas da cultura indígena e afro-brasileira em seus métodos de ensino. Cerca de 9% dos docentes empregam unicamente o livro didático em suas atividades. De maneira geral, os professores possuem uma postura crítica e política ao tema da história e cultura dos povos indígenas, pois quase 80% mencionaram reavaliar sua prática refletindo sobre os valores e conceitos que trazem introjetados sobre o povo indígena e sua cultura, repensando suas ações cotidianas. Enquanto, 7,6% dos entrevistados manifestaram que se posicionam de forma neutra, empregando a ideia de isonomia e neutralidade, atuando como transmissor de conteúdo dos livros didáticos e manuais pedagógicos. No tocante ao racismo e questões raciais na escola, 80,4% dos profissionais manifestaram que contextualizam o tema no cotidiano escolar promovendo o exercício crítico do estudante e comprometendo-o com a transformação social brasileira. Todavia, 14,1% desses profissionais consideraram que a abordagem desse tema é feita de forma mais generalizada, porque a escola não tem condições de incidir e modificar essa realidade. Apenas um dos profissionais da educação manifestaram não ter interesse em debater o tema, porque pode gerar conflitos em sala de aula. Contudo, uma grande parte dos profissionais (53,3%) considera que as diferenças entre os grupos étnicos e culturais devem ser mostradas como diversidade brasileira e 43,5% salientam a possibilidade de enfrentamento de racismos e preconceitos.

A porção majoritária dos professores, quase 72%, considera que as situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade são importantes instrumentos pedagógicos para a conscientização dos alunos quanto à sua luta contra todas as formas de injustiça social. E avaliamos quase o mesmo percentual para profissionais que analisam a linguagem empregada no cotidiano escolar com o poder de influir nas questões de racismo e discriminação (77,2%). Nesta mesma seara, quase 80% dos professores frisaram que precisam promover maior conhecimento sobre as heranças culturais brasileiras. Os profissionais (57,6%) também afirmaram que alguns colegas estudam e debatem com os alunos a cultura indígena na escola, em determinadas etapas do ano letivo (datas comemorativas). Aproximadamente 27,2% dos professores manifestaram a escassez de obras de referência na biblioteca da escola e 4,3% disseram não ter qualquer livro sobre o tema. Quase 70% dos educadores mencionaram que a biblioteca da Escola possui muitos livros que tratam as diversidades e questões étnico-raciais. Ao refletir sobre a sua capacitação para atuar nas questões étnico-raciais, os professores afirmaram não possuírem oportunidades de estudar as questões em um curso de aperfeiçoamento ou de formação continuada (27,2%). Quase 55,4% desses profissionais têm procurado

incorporar o assunto nas discussões, reuniões pedagógicas, grupos de estudo e momentos de formação nas escolas de atuação.

## 2 I ANALISANDO OS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO COM O IRAMUTEQ<sup>1</sup>:

O Corpus geral foi constituído por 92 textos, separados em 468 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 331 segmentos (70,73%) de seu total (468 ST). Deste conjunto emergiram 16727 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 2990 palavras distintas e 1699 com apenas uma ocorrência (10,16%). Para conseguirmos uma melhor visualização das classes, elaboramos um organograma (figura 1) com a lista de palavras de cada classe, geradas a partir do teste qui-quadrado. Nele emergem as evocações que apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente das outras classes. A seguir serão descritas, operacionalizados e exemplificadas cada uma dessas classes de medidas na classificação hierárquica descendente. (Ver figura1)



Classe 5		Classe 4		Classe 1		Classe 3		Classe 2	
Projetos Pedagógicos na Escola		Planejamento de atividades docentes		Práticas do estágio Supervisionado		História brasileira		Propostas de ação	
60/331 18,13%		49/331 14,8%		76/331 22,96%		58/331 17,52%		88/331 26,59	
forma	x <sup>2</sup>	forma	x <sup>2</sup>	forma	x <sup>2</sup>	forma	x <sup>2</sup>	forma	x <sup>2</sup>
feira	32	linguagem	41	estágio	46	brasileiro	53	educativo	25
dança	27	dizer	40	sala	42	africano	37	precisar	22
especificar	27	só	38	aula	41	povo	37	prático	20
comunidade	22	reunião	35	entrevistar	38	estudo	32	ação	17
trabalho	20	específico	34	racial	36	lei	27	valorização	16
diverso	18	data	34	observar	34	cultura	25	promoção	16
através	18	abordar	30	escola	31	estabelecer	23	contribuir	16
coordenação	18	exemplo	24	municipal	29	compor	23	melhor	15
novembro	18	acordo	23	questão	27	verdadeiro	19	próprio	15
folclore	18	usado	23	professor	27	médio	19	processo	14
produzir	18	assunto	21	étnico	24	estrutura	17	respeito	14
oficina	18	procurar	21	período	22	contribuição	15	possibilitar	14
evento	18	possuir	19	dentro	19	parte	14	educador	12
apresentação	18	biblioteca	18	presenciar	19	país	14	contato	12

Figura 1 - Dendrograma ou Classificação hierárquica descendente e ascendente

1 Para análise dos relatórios de nossos estagiários empregaremos o método de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do IRaMuTeQ (IRAMUTEQ), que é um software livre ligado ao R para análise de dados textuais, desenvolvido pelo *Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales* da Universidade de Toulouse. Nesta análise, os segmentos de texto são classificados em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido em função da frequência das formas reduzidas. Esse fator permite classificarmos em grupos discursos tão diversos e valorizar os sujeitos que possuem maior impacto na análise da realidade em questão. Para baixar o software e o tutorial para uso da análise textual, acesse: Disponível em: IRAMUTEQ <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em 13/12/2019.

O dendrograma ou a classificação Hierárquica Descendente (CHD) (análise padrão) dos relatórios dos estagiários apresentou cinco classes. O conjunto de 92 entrevistas (dissertações/relatos de estágio) sofreu duas divisões a partir do processamento do programa computacional. Houve a partição do corpus em dois subgrupos, e classificamos o primeiro sob o título “práticas pedagógicas no ensino de história e culturas indígenas”, composto pelas classes 5 (18,1%), 4 (14,8%) e 1 (14,3%). Por conseguinte, nomeamos o subgrupo 2 como análise do tema “história indígena e o contexto escolar”. O conjunto 2 é composto pelas classes 3 (17,5%) e 2 (26,6%). O percentual que significou uma maior expressão dos conteúdos foram as classes 1 e 2, designadas por “Práticas do estágio Supervisionado” e “Propostas de ação”, representando respectivamente 23% e 26,6% do nosso corpus. Cumpre ressaltar que a análise do programa é por incidência de léxicos, ou seja, as palavras mais significativas dos conteúdos estão dispostas nas primeiras linhas do dendrograma, sendo consideradas mais relevantes e mais recorrentes para cada classe. Podemos verificar certa harmonia no agrupamento das classes apresentadas, pois seus resultados não foram tão discrepantes nas ocorrências dos conteúdos e palavras.

Na primeira ramificação, foram agrupadas 3 classes diferentes, como se fossem subtemas, comparando a proximidade dos vocábulos nos diferentes textos. Identificamos a classe 5 pelo título “Projetos Pedagógicos na Escola” (60/331 – 18,13%), a classe 4 por “Planejamento de atividades docentes” (49/331 – 14,8%) e a classe 1 identificamos por “Práticas do estágio Supervisionado” (76/331 – 22,96%). A segunda ramificação, “história indígena e o contexto escolar”, consiste no agrupamento da classe 3, denominada “História brasileira”, (58/331 – 17,52%), e da classe 2, “Propostas de ação”, (88/331 – 26,59%).

O conjunto da classe 1, “materiais didáticos” revelam a observação recorrente dos professores em pautarem suas práticas em salas de aula nos textos e conteúdos dispostos nos manuais. Analisamos a classe 1 e a 5 como “práticas pedagógicas no ensino de história e culturas indígenas”, porque apresentam questões relacionadas ao saber e contexto do profissional da educação básica (séries iniciais do Ensino Fundamental) em seu cotidiano escolar. Ao realizar a análise fatorial de correspondência (AFC), o *software* IRAMUTEQ processou o corpus das dissertações/relatos de estágio e preparou um plano fatorial, demonstrado na figura 2, contendo as oposições entre as cinco classes. Os conteúdos das narrativas dos estudantes se distribuíram em cinco zonas ou conglomerados, de modo não aleatório e correspondente as formas específicas das classes.

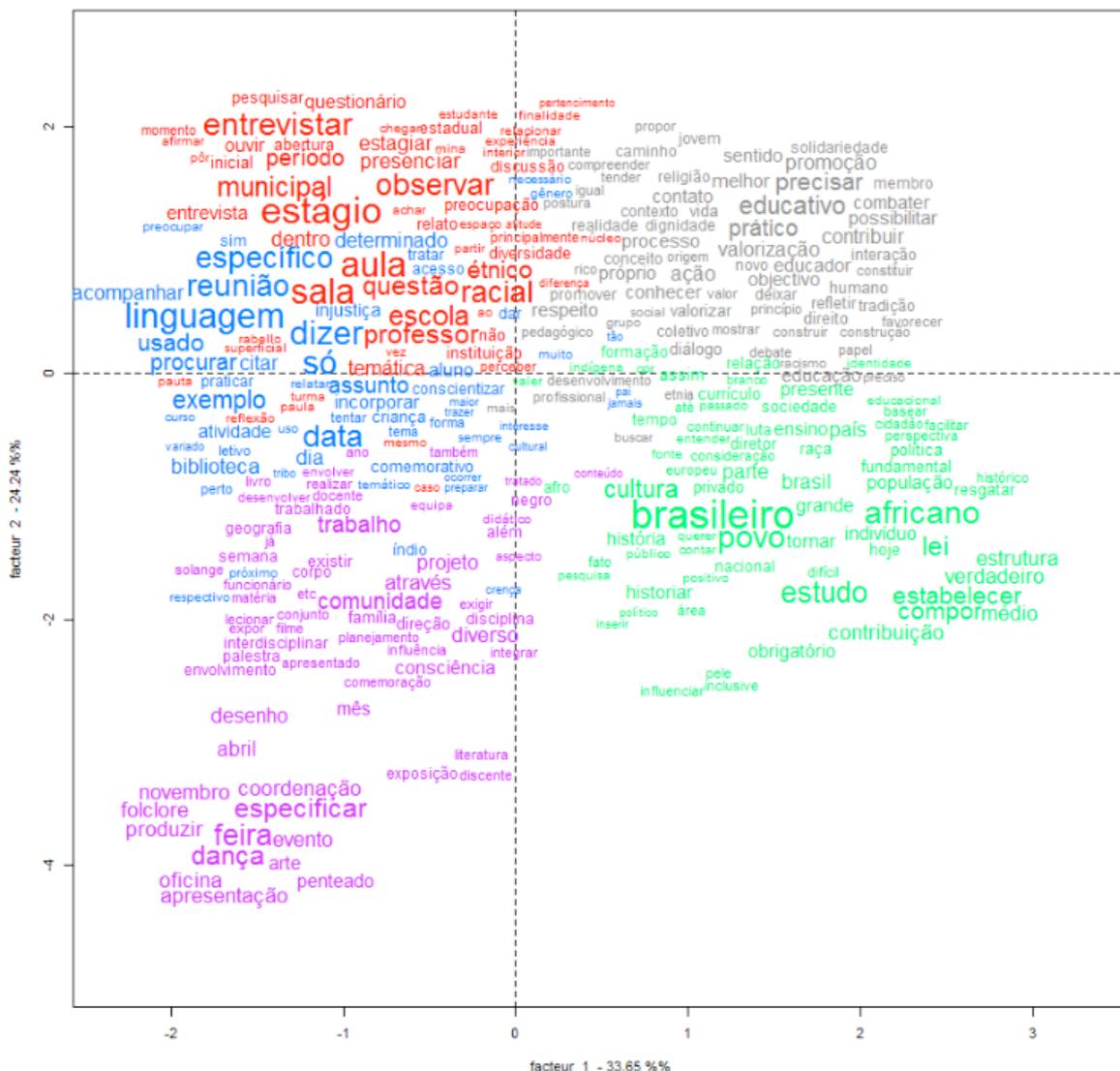


Figura 2 - Análise Fatorial de Correspondência

Fonte: Imagem gerada por IRAMUTEQ – *corpus*: 92 relatórios de estágio.

Para o eixo 1 (horizontal), destacam-se, no lado negativo ou à esquerda da figura, as palavras que objetivaram contexto lexical aglutinadas nas classes 5 e 4. No espaço fatorial, as classes citadas se posicionam próximas umas das outras, confirmando as duas nuvens espacialmente agrupadas, assim como agregadas à classe 1. A conformação deste conglomerado localizado no lado esquerdo corresponde à temática basilar do presente estudo, assim como dos conteúdos de observação das práticas pedagógicas e metodologias nas salas de aula durante o período do estágio.

No eixo oposto, no lado positivo, à direita, posicionam-se as palavras com maiores cargas fatoriais agrupadas na classe 2. Na linha vertical da figura, avaliamos o agrupamento de palavras relacionadas a indivíduos que manifestaram a necessidade de modificações no processo educativo, com a inserção da temática étnico racial no ambiente escolar, visando a promoção da igualdade e a valorização da diversidade. Os argumentos teóricos, metodológicos e historiográficos (representados pela classe

3) são também apresentadas na sessão inferior do eixo 1, estando em maior conexão com a classe 2. Esta associação das representações discursivas nos demonstra que necessitamos aproximar a produção historiográfica dos métodos e projetos de ação social no cotidiano escolar. Esses conglomerados ou nuvens de palavras nos sugerem uma maior integração das classes 1, 2, 4 e 5, pois estão interconectadas e sobrepostas. A partir dessa representação gráfica, podemos observar as estratégias analisadas pelos estudantes para modificação das práticas e métodos de ensino da realidade escolar analisada. Ademais, os textos do nosso *corpus* empreenderam uma análise dos cotidianos escolares e propuseram novas abordagens e metodologias para o ensino de história. O sutil distanciamento da classe 3 na AFC revela a necessidade de um maior diálogo com a produção historiográfica e a formação continuada e capacitação de professores. O repertório conceitual e metodológico construído pelos nossos estudantes no espaço da Universidade parece não ressoar ou impactar nos cotidianos escolares que foram analisados.

### 3 | ANÁLISE DAS CLASSES E CONTEÚDOS DOS RELATÓRIOS

Analisaremos a ramificação que denominamos “práticas pedagógicas no ensino de história e culturas indígenas”, que é formada pelas classes 1, 4 e 5. A classe 5, “Projetos Pedagógicos na Escola” (60/331 – 18,13%), foi composta por palavras e radicais que analisam os projetos pedagógicos na escola, tais como feiras de ciências, oficinas, apresentação de teatro e práticas de lazer. Os estagiários descreveram as metodologias empregadas nestes eventos. Dispomos alguns recortes editados, oriundos da análise do programa IRAMUTEQ, com as palavras dispostas em negrito, que se referem aos conteúdos dessa classe. O *software* também indicou os indivíduos com maior expressão para analisarmos as produções textuais dos estagiários.

“[...] **além** de trabalhar todo o conteúdo **didático** acerca do **tema** terá de criar um **projeto** sobre o **aspecto específico** pelo qual sua classe ficou responsável e apresenta-lo no **evento** escolar para a **comunidade** [...] (indivíduo 29, negritos do software)

“[...] na instituição é trabalhado os **temas** durante todo o **ano** letivo dando um enfoque maior nos **meses** de **abril** e **novembro**, nos quais são **trabalhados** mais a fundo a cultura indígena e **negra** com **apresentações** contação de histórias [...] (indivíduo 56, negritos do software)

“[...] uma vez que são **apresentados** aos alunos esses **temas**, são estruturados eventos para apresentarem para a **comunidade** músicas, tais como funk, rap, **danças africanas**, capoeira, **dança** de rua, dentre outras; assim como **diversas artes** como pinturas e **desenhos, grafismos indígenas** [...] (indivíduo 70, negritos do software)

A classe 4, que designamos por “Planejamento de atividades docentes” (49/331 – 14,8%), revela aspectos da configuração e propostas de atuação dos professores

em sala de aula. Dispomos alguns recortes editados, oriundos da análise do programa IRAMUTEQ, e avaliamos uma grande preocupação com a comunicação, com a linguagem e transmissão dos conhecimentos com vistas a evitar racismos e valorizar as diversidades culturais. Destacamos algumas seções das dissertações:

“[...] a escola ainda tem que **procurar incorporar** [o tema] **não só** nas **reuniões** ou em suas **datas respectivas**, esse tinha que ser um **assunto** mais **abordado** dentro da escola; porque são **temas** que convivemos **diariamente** para poder esclarecer melhor sobre o que é a **diversidade cultural** e o que é o **racismo** [...]” (indivíduo 36, negritos do software)

“[...] no **cotidiano** é **usada** uma **linguagem** bem clara para que o entendimento venha ser compreendido [...]” (indivíduo 49, negritos do software)

“[...] **incorporando** o **assunto** da **linguagem** e do respeito assim **abordando** e **conscientizando** os **alunos** sobre as **práticas culturais** sociais com respeito ao **próximo**. Podemos observar que a **biblioteca possui livros** variados que **aborda** o **assunto**, sendo empregados pela docente, **conscientizando** na luta contra a **injustiça** racial [...]” (indivíduo 28, negritos do software)

“[...] com esta entrevista e diálogo com a **professora** pude analisar o quão **carente** é o estudo desta **temática** no **cotidiano** escolar, em pleno século XXI, percebemos uma abordagem **retrógrada** e que **só** é trabalhada quando ocorre algum **fato** preponderante ou em **datas comemorativas**, anualmente, transcorrendo **sempre** da mesma **forma** [...]” (indivíduo 59, negritos do software)

Os estagiários relataram algumas abordagens corriqueiras no cotidiano escolar, tais como “vestir”, adornar e pintar alunos como indígenas (especialmente nas séries iniciais de alfabetização e na educação infantil), as “celebrações” no dia 19 de abril, assim como tratar das influências dos indígenas na culinária, na língua e nas danças em feiras de ciências e datas comemorativas. Segundo as observações dos estudantes, nesta atividade investe-se em uma imagem caricata do indígena, na qual os alunos se “fantasiam” com corpos pintados, saiotos de palha, penachos de cartolina, penas de aves domésticas e emissão de sons aleatórios com a boca. Os nativos são retratados nesta prática como primitivos, inferiores a outras etnias e bárbaros. Essa ação pedagógica reforça os padrões culturais e de consumo do mundo ocidental (“homem branco”, autodeclarado “civilizado”). Acreditamos que esta temática não deve ser trabalhada apenas no dia “19 de abril”, porque os temas de diversidade étnico-cultural, preconceitos e racismo devem ser tratados de maneira pedagógica pela escola. Desta forma, a história e culturas dos povos indígenas devem ser integradas a toda a grade curricular e projeto político pedagógico da instituição. Como estratégia de ensino, o professor precisa estudar os grafismos indígenas e suas linguagens nestas sociedades. Assim, quando o docente empregar desenhos e pinturas corporais poderá promover a compreensão dos estudantes dos diferentes signos e significados das pinturas e artes nativas.

Na classe 1, que identificamos por “Práticas do estágio Supervisionado” (76/331 – 22,96%), verificamos procedimentos de análise da observação do estágio.

Conforme os relatos:

“[...] **não** sendo **abordado dentro** da **sala de aula, não presenciei**. É perceptível esta **abertura** pela disponibilidade das **professoras** com as quais conversei de discutir a **temática** e de demonstrar interesse sobre o tema [...]” (indivíduo 27, negritos do software)

“[...] pelo que pude **observar** durante estes dias em que estive na **escola** e participando das **aulas** e do cotidiano dos alunos **principalmente** da **turma** da segunda série **não ouvi** nenhum comentário sobre as **questões** indígenas [...]” (indivíduo 09, negritos do software)

Essa classe foi representada especialmente por um relato das práticas e cotidiano da observação do espaço escolar, que está diretamente relacionada com as classes 5 e 4. A segunda ramificação, “história indígena e o contexto escolar”, composta pela relação da classe 3, denominada “História brasileira”, (58/331 – 17,52%), e da classe 2, “Propostas de ação”, (88/331 – 26,59%), vincula-se aos arcabouços teóricos e metodológicos, historiográficos e legislações que embasam as atividades e saberes da docência.

A classe 3 foi composta por conteúdos e discursos que valorizam a importância da abordagem das histórias e culturas que conformam a sociedade brasileira. Os estagiários observaram a necessidade de abordagem dessas temáticas para a compreensão e superação de racismos, preconceitos e desigualdades sociais. Vejamos alguns fragmentos dos discursos selecionados pelo programa de análise do *corpus*:

“[...] entretanto não é muito **difícil** apontar o **racismo** recriado e reelaborado estatuído pela democracia racial, o **racismo à brasileira**, está **presente** nas formas abertas ou sutis de discriminação e de repressão às formas laicas e religiosas de manifestação **privada** ou **pública** da **cultura afrobrasileira** [...]” (indivíduo 89, negritos do software)

“[...] a **educação** ultrapassa os muros escolares e os aspectos sócio cultural dos alunos devem ser levados em **consideração** no ambiente escolar conforme **lei** 11645/2208 nos estabelecimentos de **ensino fundamental** e de **ensino médio públicos** e **privados** [...]” (indivíduo 14, negritos do software)

“[...] percebe-se pouca preocupação do corpo docente, com raras exceções, em se desviar das “maneiras antigas” de exposição de temáticas como a diversidade étnico racial e promover nos discentes um esclarecimento sobre a real **contribuição** das **culturas** que fazem **parte** da construção da **identidade nacional brasileira** [...]” (indivíduo 66, negritos do software)

A classe 02 representa propostas de ação social para alterações de práticas de ensino e aprendizagem no cotidiano analisado no estágio supervisionado. O estagiário identificado pelo número 78 contribuiu sobremaneira para a composição desta classe, portanto, destacaremos alguns fragmentos selecionados pelo software:

“[...] os professores **precisam** ser parte da mudança que querem ver no mundo e para isso **precisam compreender** que há uma clara violação de **direitos**, principalmente da população negra. A escola deve **promover** não só os saberes dos materiais didáticos e impostos pelos currículos, mas empregar nas **práticas educativas** que **promovam respeito** à diversidade [...]”

“[...] assim, às vezes, nos perguntamos quais as medidas para as escolas **contribuírem** para **superar** e **reverter** essa vergonhosa **herança** da nossa história (**racismo**) [...] o mais importante é precisamos mudar o pensamento hegemônico [...]”

“[...] **valorizar** as diversas **manifestações** culturais, privilegiar o exercício do **diálogo** como forma de resolver pequenos conflitos. E por fim, é **importante** trabalharmos a **relação** étnico-racial no dia a dia e não somente no dia da consciência negra ou do indígena, pois esse **contexto** está presente em nossa **vida** constantemente [...]” (indivíduo 78, negritos do software)

Assim, o indivíduo 89 também destacou em sua dissertação a necessidade de empregar chaves da disciplina história para a construção das subjetividades e identidades discentes:

“[...] a **educação** e a história se **constroem** nas **interações** do cotidiano; nesse **sentido, conhecer** os mecanismos de dominação simbólicos e concretos que estão presente no nosso cotidiano pode ser um dos **caminhos** para a **promoção** uma **política** educacional, que leve em conta os **grupos social** e historicamente **discriminados**[...]”

“[...] como também **deixa** de **proporcionar** o **desenvolvimento** de **ações** para que os alunos que pertencem a **grupos historicamente** submetidos se **reconheçam** na diversidade da sua **identidade social** e **coletiva** [...]. (indivíduo 89, negritos do software)

Nos projetos de trabalho nas escolas que valorizam a cultura indígena como integrante de nosso arcabouço cultural, ora aciona-se uma tradição para reafirmação de um modelo cultural, considerado civilizado e ideal, ora cunha-se um modelo de “cultura mestiça”. Esses projetos desenvolvidos nas escolas e as práticas docentes recaem na rememoração e constatação da violência e exclusão sofrida pelos negros e indígenas, não concedendo contornos precisos à memória destes agentes históricos. Ao analisar os relatos sobre o estágio, destacamos algumas estratégias pedagógicas e propostas de ação que podemos empregar no cotidiano escolar, utilizando a Lei Nº 11.645/2008 e abordando a temática em todo o currículo escolar, no cotidiano institucional e das práticas didáticas.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2007), o valor do conhecimento científico e do conhecimento tradicional são incomensuráveis, mas essas diferenças não residem apenas em seus resultados, tendo suas raízes em suas concepções e representações. Conforme os argumentos da estudiosa, a ciência possui

uma pretensão histórica de universalidade; propondo explicar de forma racional, objetiva e experimental uma realidade. Esse conhecimento hierarquiza e discrimina outros saberes, considerando-se a forma mais eficaz e verdadeira de interpretação do mundo. Deste modo, as culturas e histórias indígenas são consideradas como inferiores e por vezes são olvidadas pelas instituições escolares. Para Hugh Lacey, “o conhecimento tradicional e indígena pode não estar em oposição ao conhecimento científico, mas aberto à interpretação como resultado das práticas de aquisição de conhecimento”. (LACEY, 2012, p. 426) Ainda segundo o pesquisador, esses valores culturais que diferem dos valores ocidentais, considerados hegemônicos, impactam positivamente sobre estratégias e abordagens da prática científica. (LACEY, 2012, p. 426, 440)

Deste modo, o conhecimento indígena não precisa opor-se ao conhecimento científico, porque possui credenciais empíricas legítimas que independem do uso de metodologias e estratégias de pesquisa. Esse conjunto de saberes indígenas não se pauta nas classificações e nas subdivisões precisamente definidas, tal como acontece nas ciências e culturas ocidentais. Esses saberes estão ligados às cosmologias e aos territórios dos povos nativos, portanto, envolvem conjuntos de rituais, cantos, mitos, danças, ancestrais, mais velhos das aldeias, espíritos, fauna e flora. Segundo Manuela Carneiro da Cunha, o conhecimento tradicional é geralmente considerado como uma tradição imóvel e homogênea, como um acervo transmitido pelos antepassados e preservado sem mudanças. E essa interpretação ocorre quando esse conhecimento é comparado ao científico, mas é importante frisar que essa tradição se modifica constantemente conforme os interesses e histórias de seu povo, assim como cada etnia possui seu próprio repertório cosmológico e práticas culturais. (CUNHA, 2007, p. 78) Enfim, para a difusão desses saberes é necessário manter suas práticas e ter grupos adeptos, ou seja, um dado repertório deve atender as aspirações culturais e as visões de mundo de um grupo.

Desta forma, ainda segundo a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, os saberes dos povos indígenas estão sujeitos a uma “biopirataria genuinamente nacional”, porque ainda são vilipendiados e inferiorizados por muitos brasileiros. Por vezes, esse conhecimento nativo é considerado apenas um apêndice ou acessório da cultura brasileira, sendo a ele também atribuído um caráter arcaico e vinculado a um passado distante. Algumas culturas indígenas são erroneamente designadas como “fósseis vivos” e “patrimônios”, como se fossem apenas legatárias de um conhecimento ancestral. (CUNHA, 2007, p. 83)

Para o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2002), por vezes os pesquisadores e professores se colocam na perspectiva de produtores do conhecimento, conferindo aos nativos o patamar de meros objetos de estudo. Viveiros de Castro nos instiga ainda a colocar fim nesta relação assimétrica entre

o estudioso e o seu objeto, procurando entender o discurso do indígena como detentor de sentido. Em sua opinião, torna-se necessário compreender as ideias nativas. Nas suas atividades, o professor emprega sua cultura para a análise da história dos índios, por vezes ampliando interpretações etnocêntricas criadas pela própria ciência. Desse modo, a problematização das experiências nativas é olvidada nas suas pesquisas e práticas de ensino. Precisamos observar os significados das vivências de seus sujeitos, observando o indígena como ator, protagonista de sua história, e não como um mero objeto de estudo. Ao abordarmos os conceitos e leituras do passado relativos à história indígena e às relações étnicas no Brasil, problematizamos a compreensão de nossa realidade sociocultural e histórica, e, portanto, evidenciamos o tipo de escola e sociedade que almejamos. Ao ressaltarmos a história e a participação dos indígenas na constituição da cultura e saberes brasileiros, acreditamos que a nossa disciplina cumpre de fato um papel social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>.

CASTRO, Eduardo Viveiros. O nativo relativo. In: **Mana**. V.8 (1), p.113-148, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, n. 75, p. 76-84, setembro/novembro 2007.

LACEY, Hugh. Pluralismo metodológico, incomensurabilidade e o status científico do conhecimento tradicional. In: **Scientiæ Zudia**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 425-53, 2012.

PAIVA, Adriano Toledo. “Entre dois Mundos”: saberes nativos e a contribuição dos povos indígenas a cultura brasileira. In: RESENDE, Maria Leônia Chaves de. (Org.). **Mundos nativos: culturas e história dos povos indígenas**. 1ªed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, v. 01, p. 145-199.

PAIVA, Adriano Toledo. **História indígena na sala de aula**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

## AS PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: OS ESTUDOS DESENVOLVIDOS SOBRE O SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU) NA REDE UNIVERSITAS/BR

*Data de aceite: 11/03/2020*

*Data de submissão: 03/12/2019*

### **Júlia da Silva Rigo**

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar)

São Carlos – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/4284971566113467>

### **Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes**

Professora associada do departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

São Carlos – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/5786385589553214>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta uma análise sobre o acesso no contexto da expansão da educação superior brasileira, a partir das produções científicas publicadas nos Seminários Nacionais da Rede Universitas/Br, no período de 2013 a 2017. O objetivo foi identificação, nos estudos publicados, a presença de alguma discussão que envolvesse o processo de acesso por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho se sustentaram na perspectiva de um estado do conhecimento. A partir da leitura e análise das produções acadêmicas permitiram inferir que

o debate sobre o SISU na Rede encontra-se, ainda, centrado nas políticas de expansão da educação superior e do processo de permanência a esse nível de ensino, tendo a categoria acesso poucos trabalhos, o que indica a necessidade de avançar nos estudos específicos nesta área, avaliando os resultados das políticas a partir de estudos que tenham como foco os impactos do SISU na educação superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Superior, Políticas Públicas, Acesso.

**ABSTRACT:** This article an analysis of access in the context of the expansion of Brazilian higher education, from the scientific productions published in the National Seminars of Rede Universitas / Br, from 2013 to 2017. The objective was to identify, in the published studies, the presence some discussion involving the access process through the Unified Selection System (SISU). The methodological procedures adopted in this work were sustained from the perspective of a state of knowledge. From the reading and analysis of the academic productions, it was inferred that the debate on SISU na Rede is still centered on the policies of expansion of higher education and the process of permanence at this level of education, with the category access few works. This indicates the need to advance specific studies in this area, evaluating policy

outcomes from studies focusing on the impacts of SISU on higher education.

**KEYWORDS:** Higher Education, Public Policy, Access.

## 1 | INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil tem passado por diversas mudanças, tanto referente à sua estrutura e ao seu ensino, quanto em relação ao acesso. Políticas públicas de educação superior foram desenvolvidas para a promoção do acesso, como também para a permanência nas instituições do setor privado e público. Portanto, as políticas que foram surgindo ao longo dos anos, acarretaram no aumento no número de vagas, criação de novos cursos de graduação e importantes modificações no processo de ingresso nesse nível de ensino (GOMES; MORAES, 2012).

Em relação ao acesso foi criado pela Portaria Normativa n. 2, de 26 de janeiro de 2010, o Sistema de Seleção Unificada (SISU), Sistema em que, a partir da nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), “são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior participantes” (BRASIL, 2010, Art. 1º). Com a criação do SISU, o Ministério da Educação (MEC) convocou as instituições públicas de ensino superior, considerando a sua autonomia administrativa na implantação do Sistema. Dessa forma, a adesão por parte das universidades, aconteceu de forma gradativamente, em alguns casos, a implantação total aconteceu apenas em 2016 (RIGO, 2016).

Por se tratar de uma política com menos de 10 anos, os impactos e consequências ainda estão se configurando na educação superior, desse modo torna-se necessário o acompanhamento e análise dos estudos que já foram devolvidos para futuras reflexões. Assim sendo, este trabalho teve por objetivo realizar um estado do conhecimento sobre as discussões que envolvem o processo de acesso por meio do SISU, a partir da consulta das produções científicas publicadas nos Seminários Nacionais da Rede Universitas/Br, no período de 2013 a 2017. A partir dos trabalhos selecionados, procuramos apontar quais foram os principais enfoques e quais as lacunas existentes na produção científica acerca da temática aqui proposta.

## 2 | CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi desenvolvido por meio da metodologia do “estado de conhecimento”, que tem por objetivo a identificação e categorização sobre os trabalhos e estudos científicos produzidos em relação a um determinado tema. Esse tipo de metodologia permite uma análise e reflexão, em um recorte temporal, de teses, dissertações, artigos e livros, realizados sobre um determinado campo de conhecimento e identificar as principais ideias exploradas e as lacunas encontradas

(FERREIRA, 2002; MOROSINI E FERNANDES, 2014).

Este trabalho foi construído a partir de uma pesquisa no *site* do Rede Universitas/Br dos trabalhos acadêmicos publicados nos últimos anos, 2013 a 2017, nos Seminários Nacionais. Após o resultado da pesquisa de cada ano, foi realizada a leitura do resumo de cada produção acadêmica, buscando identificar a presença da abordagem do tema sobre a nova forma de acesso à educação superior, o SISU, e após a seleção dos trabalhos, foi realizada a leitura dos resumos e, quando necessária, completo dos estudos selecionados.

A Rede Universitas/Br surgiu em nos anos de 1990, por meio de projetos de pesquisa integrados, que resultaram em seminários, publicações, grupos de estudos etc. Portanto, a opção por esse canal de consulta, foi por se tratar de uma rede acadêmica que conta com pesquisadores de várias Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil e do Grupo de Trabalho (GT 11) – Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com estudos e pesquisas que tem como foco as “Políticas de Educação Superior”.

Depois da leitura dos trabalhos, estes foram organizados por meio de tabelas, e em seguida foi feito o seu mapeamento, a fim de identificar as características em comum entre os estudos. A partir dessa organização, realizamos uma análise dos dados e da literatura, para apresentar os aspectos mais relevantes de cada um, identificando o ano de publicação, o eixo temático e a instituição de onde eram os trabalhos.

### 3 I MAPEAMENTO DOS DADOS DOS TRABALHOS SELECIONADOS

Por meio da consulta realizada aos anais dos Seminários Nacionais da Rede Universitas/Br de 2013 a 2017, foram selecionados o total de 45 trabalhos que ao menos fizessem alguma citação ao SISU, vale destacar que no ano de 2013 foi publicado apenas uma coletânea com alguns trabalhos apresentados no evento. Percebeu-se então que essa temática começou a ganhar espaço a partir de 2014, já que no ano anterior nenhum trabalho foi encontrado.

Seminários Nacionais - Ano	Nº trabalhos
2017	11
2016	12
2015	14
2014	8
2013	0
<b>Total</b>	<b>45</b>

Tabela 1: Distribuição das produções científicas em relação ao ano dos Seminários Nacionais.

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados da Rede Universitas/Br.

O Seminário Nacional da Rede Universitas/Br iniciou em 1994 e acontece anualmente, porém a divulgação dos trabalhos no *site* por meio de anuais e coletâneas começou a partir de 2013. Os trabalhos publicados são de membro da Rede e eles são submetidos em um dos oito eixos que compõem o evento, todos com foco nas políticas para a educação superior. Dentro os trabalhos selecionados, eles se encontravam em cinco eixos diferentes, sendo do “Eixo 5 - Acesso e permanência na expansão da educação superior” o que contém o maior número, 36, de produções científicas que apresentavam alguma discussão ou citação sobre o SISU.

<b>Eixo temático</b>	<b>Nº trabalhos</b>
Eixo 2 - Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior	2
Eixo 4 - Trabalho docente na expansão da educação superior	2
Eixo 5 - Acesso e permanência na expansão da educação superior	36
Eixo 6 - Produção do conhecimento na expansão da educação superior	3
Eixo 7 - Educação superior do campo na expansão da educação superior	2
<b>Total</b>	<b>45</b>

Tabela 2: Distribuição das produções científicas em relação aos eixos temáticos dos Seminários Nacionais.

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados da Rede Universitas/Br.

Por se tratar de um evento nacional, ele recebe estudos do Brasil todo, portanto, de diversas universidades. Os trabalhos selecionados foram realizados por pesquisadores de 16 instituições diferentes, sendo a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) com maior número de estudos que tratavam sobre a temática. Vale destacar, que algumas produções eram compostas por pesquisadores de instituições distintas, por isso, o número de trabalhos da tabela a seguir, corresponde às vezes que a universidade esteve presente pelos autores nos estudos e não ao todo de trabalhos selecionados.

<b>Instituições</b>	<b>Nº trabalhos</b>
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	1
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	1
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	1
Universidade Federal de Goiás (UFG)	4
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	8
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	2

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	5
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	11
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	6
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	1
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	1
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	1
Universidade de Brasília (UNB)	2
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)	2
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	1

Tabela 3: Distribuição das produções científicas em relação as instituições.

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados da Rede Universitas/Br.

A partir da seleção e mapeamento dos trabalhos, fez-se uma análise com intuito de identificar a temática em cada investigação. Assim, além de uma leitura dos resumos, quando sentimos a necessidade para tirar alguma dúvida, o trabalho foi lido na íntegra, para apontar os principais enfoques e lacunas existentes na produção científica acerca da temática aqui proposta.

#### **4 | O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS DISCUSSÕES MAIS RECORRENTES NOS TRABALHOS PESQUISADOS**

O ENEM até o ano de 2008 era um exame composto por uma redação e 63 questões de múltipla escolha. A partir do ano seguinte, sofreu transformações na estrutura da prova e o *Novo ENEM* passou a contar com uma redação e 180 questões de múltipla escolha. Com um número maior de questões, o ENEM passou a ser realizado em dois dias, sendo no primeiro dia realizadas as provas de ciências humanas e suas tecnologias e de ciências da natureza e suas tecnologias; e no segundo dia, as provas de linguagens, códigos e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias e redação.

Transformações também ocorreram na utilização do ENEM que, além de um exame de avaliação da qualidade do ensino médio, passou a ser utilizado como forma de seleção para o ingresso nas instituições públicas de ensino superior por meio do SISU, uma maneira de unificar o processo seletivo de acesso às vagas nos cursos de graduação. Para participar do SISU, o candidato deveria ter realizado o ENEM do ano anterior e com apenas uma única etapa de inscrição, o candidato precisava selecionar, por ordem de preferência, até duas opções entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes. Ao final da etapa de inscrição, o sistema selecionava

automaticamente os candidatos mais bem classificados em cada curso, de acordo com as notas obtidas no ENEM. Uma vez classificado, o candidato precisava cumprir o prazo para efetuar sua matrícula na instituição.

A partir da criação do SISU, o MEC convocou as instituições públicas de ensino superior, considerando a sua autonomia administrativa, a utilizar o Exame em uma dessas quatro fases seletivas: 1) como fase única usando o Sistema; 2) como primeira fase do vestibular tradicional; 3) combinando-o com o vestibular da instituição; 4) como fase única para as vagas remanescentes do vestibular (BRASIL, 2010). A adesão ao Sistema por parte das instituições públicas, segundo Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), teve uma evolução da primeira edição, em 2010, até a edição de 2014, com um aumento de 167% de inscritos, ao mesmo tempo em que o número de vagas ofertadas pelas universidades nesse processo seletivo unificado triplicou, passando de 47.913 para 171.401. O sistema pode

[...] proporcionar que estudantes de diferentes regiões do país, possam concorrer às vagas em universidades sem que se façam necessários deslocamentos, já que toda a operacionalização do trâmite se dá através do sistema que é totalmente informatizado. Este se apresenta como uma possibilidade ampla e facilitada de acesso ao ensino superior permitindo com que o estudante migre de uma universidade para outra antes mesmo do seu ingresso, se esta, atender suas expectativas e demandas com mais facilidade (CZERNIASKI, 2014, p. 52).

Dessa forma, essa nova dinâmica no processo de escolha do curso, por meio do SISU, talvez possibilite uma mobilidade dos estudantes entre as universidades e entre os cursos. A partir da divulgação da nota de corte de cada curso em cada universidade, os candidatos passaram a adequar as suas expectativas ao resultado de sua avaliação, possibilitando o ingresso em algum curso, ainda que não no curso desejado como primeira opção. Esse fenômeno poderia, em um segundo momento, explicar, de alguma forma, a evasão em alguns cursos de graduação.

Assumindo uma nova forma e se tornando um instrumento de acesso à educação superior, com intuito de oferecer igualdade de oportunidades para o acesso a esse nível de ensino, o ENEM tomou o lugar do vestibular tradicional, por isso, é importante refletir sobre as consequências dessa expansão e como esse sistema de ensino influenciou o desenvolvimento de políticas de permanência dos seus estudantes.

A partir dos trabalhos publicados nos anais, ao longo do período de 2013 a 2017, do Seminário Nacional Rede Universitárias/Br, dentro da temática SISU, foram identificados 45 produções que fizessem alguma menção a essa política de acesso à educação superior. Após a análise desses estudos, foi possível agrupá-los em três formas distintas sobre a maneira que se dedicam suas análises ao SISU, como

podemos observar na Tabela 4.

<b>Identificação do SISU</b>	<b>Nº trabalhos</b>
Apenas menciona o SISU	24
Breve discussão sobre o SISU para tratar do objeto de trabalho	20
Análise específica do SISU	1
<b>Total</b>	<b>45</b>

Tabela 4: Identificação do SISU nas produções científicas.

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados da Rede Universitas/Br.

Nos trabalhos analisados, a maioria não se dedicava em fazer uma análise específica sobre a temática, mais de 50% apenas citava o SISU sem qualquer discussão sobre o Sistema e somente um trabalho tinha por objetivo analisar a concretização das políticas públicas de educação superior, aprovadas a partir do ano de 2007. Em relação a abordagem do Sistema de forma mais geral, é possível categorizar os estudos em quatro grupos em função de seus objetivos, como mostra a tabela 5. Vale destacar, que a partir dessa etapa do nosso artigo, considerados apenas as produções que fizeram uma “Breve discussão sobre o SISU para tratar do objeto de trabalho” e uma “Análise específica do SISU” (21).

<b>Categorias</b>	<b>Nº trabalhos</b>
Acesso e permanência	15
Expansão da educação superior	3
Formação de professores	1
Perfil socioeconômico dos estudantes	1
<b>Total</b>	<b>20</b>

Tabela 5: Categorização das produções científicas em função ao seu objetivo.

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados da Rede Universitas/Br.

No primeiro grupo, estão inseridos os trabalhos que abordam o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior. Esses estudos, de maneira geral, têm como objeto de investigação: a permanência dos ingressantes por ação afirmativa com perfil de vulnerabilidade socioeconômica; a evidência a assistência estudantil como um programa de apoio a permanência dos estudantes; o acesso e permanência de acadêmicos negros, indígenas e pessoas com deficiência; a reflexão sobre as políticas nacionais voltadas para acesso e permanência na educação superior; e os elementos que interferem na permanência dos estudantes universitários.

O segundo grupo corresponde aos estudos que tem como foco análise

as políticas públicas criadas para a expansão da educação superior no país. Os trabalhos que estão inseridos nesse grupo, de forma geral, têm como objeto de investigação: os indicadores do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, o percentual da expansão de matrículas no segmento público; e as repercussões do processo de interiorização das universidades federais no cotidiano dos docentes e discentes.

No terceiro grupo, com apenas um trabalho, trata de uma investigação que aborda a formação de professores e teve como foco de análise os docentes que atuavam com alunos que apresentavam algum tipo de deficiência, proporcionando uma reflexão sobre a inclusão no ensino superior. E o último grupo, também com apenas um estudo, procurou identificar o perfil socioeconômico do estudante ingressante de um curso de graduação de uma universidade federal, quanto ao sexo, idade, categoria administrativa da escola em que cursou o ensino médio e renda familiar.

A educação superior no Brasil, nas últimas duas décadas, passou por transformações e por reformas significativas, principalmente no que se refere ao ingresso. As políticas públicas que começaram a surgir tinham como princípio a defesa da expansão e do aumento no número de vagas, com o intuito de ampliar o acesso aos cursos de graduação. No período de 2004 a 2009, o ensino superior sofreu uma expansão significativa com o aumento de 25,2% no número de Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 15,65% do setor privado e 9,37% do setor público. Consequentemente, ocorreu um aumento de cursos de graduação que chegou a 58,28% no setor privado e 31,39% no setor público (MARTINS, 2011).

Dentro dessas políticas que contribuíram para expansão da educação superior, está o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Lei n. 11.096, criado em 13 de janeiro de 2005, que tinha como objetivo fornecer bolsas de estudos a estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular, na condição de bolsistas integrais com renda familiar *per capita* máxima de três salários. A criação do PROUNI teve, como principais justificativas, a inclusão de grupos socialmente excluídos desse nível de ensino e surgiu como meio para cumprir as metas estabelecidas pelo PNE 2001-2010 de atingir, até 2010, 30% dos jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior, possibilitando, assim, o aumento da taxa da escolaridade da população brasileira (MARTINS, 2011).

Outra política foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituída pelo Decreto n. 6.096, de 2007, que trouxe como um dos principais objetivos a ampliação do número de vagas nos cursos de graduação nas universidades federais, além de garantir a permanência dos estudantes no ensino superior. Para que tais objetivos fossem concretizados, o Decreto traçou diretrizes para assegurar a qualidade do ensino por meio de inovações

acadêmicas, o que incluía a:

- I – redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II – ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III – revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV – diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V – ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil;
- VI – articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007).

Em 2007, o número total de vagas nos cursos presenciais de graduação no Brasil, em instituições públicas de ensino superior, era de 132.451; os planos de ação apresentados pelas instituições projetavam um aumento para 146.762, o que representava um crescimento de 11%. No entanto, em 2008, essa oferta foi de 147.277 vagas, superando a meta inicialmente projetada (BRASIL, 2009).

O crescimento do número de vagas e a ampliação das universidades federais continuaram nos anos seguintes, até o fim do REUNI, em 2012. Contudo, além de medidas de expansão das Instituições Federais de Educação Superior, outras medidas também foram desenvolvidas tais como: a inovação pedagógica, a modalidade intra e interinstitucional e o compromisso social das universidades. Algumas dessas medidas surgiram devido à preocupação com a qualidade do ensino, já que, com o aumento da oferta de vagas, as universidades passaram a receber um número maior de estudantes, dentre eles, um novo perfil de estudantes, muitos oriundos de escolas públicas e em condições socioeconômicas desfavoráveis. Como meio de auxiliar e minimizar as dificuldades desses novos estudantes,

[...] foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), para que os estudantes passassem a contar com auxílio para alimentação, transporte, moradia, apoio pedagógico, inclusão digital, assistência a saúde, cultura, esportes e serviços de creche (BRASIL, 2009).

No ano de 2012, foi sancionada a Lei n. 12.711, de 29 de agosto, conhecida como Lei de Cotas, política que reservou, no mínimo, 50% das vagas das universidades públicas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, de acordo com os dados preenchidos no questionário socioeconômico no ato da inscrição do ENEM. Dessa forma, o ENEM, o SISU e a Lei de Cotas passaram a se relacionar, pois, com a adesão das universidades públicas ao Sistema que utilizava o desempenho dos candidatos no Exame como critério de

seleção, o MEC teve que adequar as regras do SISU para atender os critérios das cotas. Assim, ao se inscrever no SISU, o candidato passou a ter a opção de disputar as vagas do curso escolhido por meio do sistema de cotas.

## 5 | AS PRINCIPAIS CONCLUSÕES DOS TRABALHOS SELECIONADOS

A análise dos trabalhos publicados nos Seminários Nacionais da Rede Universitas/Br, no período de 2013 a 2017, nos permitiu perceber que os estudos selecionados, o total de 20, dedicaram-se a observar educação superior a partir das políticas públicas criadas para a expansão desse nível de ensino. Assim o SISU, nessas investigações, apareceu como parte da discussão sobre o processo de democratização, sobretudo a mobilidade estudantil e maior eficiência na ocupação de vagas nos cursos de graduação. Ainda que a maioria dos trabalhos analisados não tinham como foco o Sistema, de modo geral, eles produziram resultados e conclusões que se articulam entre si e contribuem para a discussão sobre o processo de acesso as universidades públicas.

As políticas públicas desenvolvidas no âmbito da educação superior ampliou o acesso, porém, a maior parte das investigações registaram em seus resultados a precariedade das políticas de permanência, a falta de qualidade e de infraestrutura de determinadas universidades vem contribuindo para a evasão e, conseqüentemente, para o aumento do número de vagas ociosas nas instituições. Apesar da ampliação do número de vagas nas universidades públicas, os trabalhos analisados mostraram que as taxas de conclusão nos cursos de graduação apresentaram uma queda nos últimos anos (VELOSO, NOGUEIRA e LUZ, 2014; RIBEIRO, COSTA, CAMPOS e DANTAS, 2015).

A partir da criação da Lei de Cotas, promoveu maiores oportunidades para grupos historicamente excluídos. Portanto, as ações afirmativas permitiu o ingresso de um número maior de negros, de indígenas e alunos egressos de escola pública, ou seja, alterou o perfil dos estudantes nas universidades públicas (SOUSA, 2016). Embora a adoção de medidas possibilitarem o ingresso desse público socialmente excluídos da educação superior, elas não eliminam as condições sociais do estudante, a desigualdade tende a se reproduzir no seu interior. Por entender que existe uma diferença de *capital cultural* que influencia na trajetória acadêmica, o estudante detentor de menor *capital cultural* pode ter maiores dificuldades na permanência, conseqüente, no êxito da conclusão (BEZERRA e ARAUJO, 2016; ASSUNÇÃO e NOGUEIRA, 2017).

Com intuito de uma maior democratização da educação superior, além das políticas de cotas, políticas de inclusão também foram desenvolvidas. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) já

registraram um aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência nas universidades (JEZINE e GALDINO, 2014; 2015). Assim, com o crescimento do número de alunos com deficiência, alguns dos estudos analisados apresentaram a necessidade de uma maior discussão sobre políticas que assegurem a permanência e a conclusão desses estudantes, e em relação a formação dos professores para atuarem com esses alunos existe uma lacuna, “pois os mesmos referem não terem domínio de conhecimentos teóricos, para promover uma formação com perspectivas de transformação social nas instituições de educação superior” (GÓES e MANCEBO, p.1165, 2016).

Em relação aos estudantes, principalmente os de classes sociais e econômicas desfavorecidas, após o ingresso a educação superior a sua permanência torna-se um novo obstáculo, o que afeta igualmente a possibilidade de conclusão. As dificuldades são várias, desde decepção com o curso até falta de suporte social e financeiro para permanecer no local. Portanto, mesmo com a ampliação de vagas, favorecimento no ingresso nos cursos de graduação, os trabalhos analisados apresentaram uma necessidade urgente na discussão e acompanhamento das políticas já existente e criação de novas medidas para a permanência dos estudantes nesse nível de ensino (LIMA, MALANGE e BARBOSA, 2016; MARQUES, 2016).

Dessa forma, diante de tais apontamentos sobre as políticas públicas desenvolvidas para a educação superior, tanto a expansão, como o acesso podem ter direcionado as universidades a outra forma de organização. Apesar de algumas pesquisas já apresentarem os impactos dessa nova política de acesso no processo de mudança de curso e evasão dos estudantes (LI, 2016; CZERNIASKI, 2014), ainda são poucos os estudos que buscam analisar as trajetórias escolares dos estudantes, destacando as estratégias por eles utilizadas para a permanência no ensino superior.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos dados obtidos nesta pesquisa, pode-se constatar o aumento de trabalhos relacionados ao SISU nos últimos cinco anos pesquisados. Entretanto, no ano de 2013 não foi encontrado nenhum trabalho em relação ao tema, o que evidencia ser uma discussão recente, pois a criação do SISU se deu em 2010 e sua implantação nas instituições ter acontecido gradativamente, assim ao longo dos anos essa temática vem ganhando espaço.

Neste estudo, ao analisar as tendências nas produções dos Seminários Nacionais disponíveis no *site* da Rede Universitas/Br que envolviam o processo de acesso dos estudantes aos cursos de graduação nas universidades públicas, foi possível perceber que os trabalhos selecionados tinha por objetivo o acesso e permanência dos estudos nos cursos de graduação, a expansão da educação

superior, a formação de professores e perfil dos estudantes. Portanto, a maioria dos trabalhos apenas citava o SISU como um mecanismo de acesso à educação superior, somente um trabalho tinha como foco uma discussão sobre as consequências do Sistema nas instituições.

Por se tratar de uma política recente de substituição ao Vestibular Tradicional, os impactos do SISU na configuração das universidades ainda estão acontecendo. Dessa forma, é de grande importância a constatare análise e estudo sobre essa temática, já que por meio da leitura das produções científicas até aqui construídos, ampliam a discussão e possibilitam novos caminhos para trabalhos e políticas futuras na busca de um melhor desenvolvimento das instituições públicas de educação superior.

## REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Amanda Vanessa Pereira de; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. **Política de cotas raciais na UNB: um estudo sobre o acesso de negros na universidade durante o período 2004 a 2012**. In: XXV Seminário da Rede Universitas/Br ISSN 2446-6123, Anais. Brasília/DF, Universidade Brasília, 17 a 19 de maio de 2017. Disponível em: <<http://www.redeuniversitas.com.br/>> Acessado em: 20 de abril de 2018.

BEZERRA, Vinícius de Oliveira; ARAUJO, Carla Busato Zandavalli M. **Os impactos das mudanças nos processos seletivos para o acesso aos cursos de graduação na UFMS**. In: XXIV Seminário Nacional Universitas/BR ISSN 2446-6123, Anais. Maringá/PR, Universidade Estadual de Maringá, 18 a 20 de maio de 2016. Disponível em: <<http://www.redeuniversitas.com.br/>> Acessado em: 18 de abril de 2018.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 25 de abril de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 27 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Reuni 2008: Relatório de Primeiro Ano. Publicado em 30 de outubro de 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 06 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Portaria Normativa n. 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada. Disponível em: <[http://static07.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria\\_normativa\\_2\\_consolidada\\_SiSU.pdf](http://static07.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria_normativa_2_consolidada_SiSU.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2017.

CZERNIASKI, Lizandra Felippi. **Políticas públicas de democratização do ensino superior: um estudo sobre a ocupação das vagas nos cursos de graduação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – campus Francisco Beltrão**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 111 f. 2014.

GÓES, Eliane Pinto de; MANCEBO, Deise. **Formação docente e o processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência no ensino superior brasileiro**. In: XXIV Seminário Nacional Universitas/BR ISSN 2446-6123, Anais. Maringá/PR, Universidade Estadual de Maringá, 18 a 20 de maio de 2016. Disponível em: <<http://www.redeuniversitas.com.br/>> Acessado em: 18 de abril de 2018.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Numes de. **Educação superior no Brasil contemporâneo: Transição para um sistema de massa**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33,

n. 118, p. 171190, jan.mar. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 02 jun. 2017.

JEZINE, Edineide; GALDINO, Ilder Layanna Arruda de Sousa. **Políticas de educação superior e o acesso de alunos com deficiência na Universidade Federal da Paraíba.** XXIII Seminário Nacional da Rede Universitatis/BR ISSN 2446-6123, Anais. Belém, PA, Universidade Federal do Pará, 20 a 23 de maio de 2015. Disponível em: <<http://www.redeuniversitas.com.br/>> Acessado em: 11 de abril de 2018.

JEZINE, Edineide; GALDINO, Ilder Layanna Arruda de Sousa. **O acesso de pessoas com deficiência na educação superior: o caso da Universidade Federal da Paraíba.** XXII Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR, Anais. Natal/RN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 21 a 23 de maio de 2014. Disponível em: <<http://www.redeuniversitas.com.br/>> Acessado em: 11 de maio de 2018.

LI, Denise Ley. **O novo Enem e a plataforma Sisu: efeitos sobre a migração e evasão estudantil.** Dissertação (Mestrado em Economia) - Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 108 f. 2016.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; MALANGE, Fernando Cezar Vieira; BARBOSA, Valci Aparecida. **Programa de assistência estudantil na UNEMAT: política de permanência?** In: XXIV Seminário Nacional Universitatis/BR ISSN 2446-6123, Anais. Maringá/PR, Universidade Estadual de Maringá, 18 a 20 de maio de 2016. Disponível em: <<http://www.redeuniversitas.com.br/>> Acessado em: 18 de abril de 2018.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **Acesso de negros e indígenas na educação superior e os desafios para a permanência.** In: XXIV Seminário Nacional Universitatis/BR ISSN 2446-6123, Anais. Maringá/PR, Universidade Estadual de Maringá, 18 a 20 de maio de 2016. Disponível em: <<http://www.redeuniversitas.com.br/>> Acessado em: 18 de abril de 2018.

MARTINS, Raisal Maria de Arruda. **Prouni: uma política de democratização do ensino superior?** Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 98 f. 2011.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; COSTA, Gleiciane Mendes; CAMPOS, Rayane Sobral; DANTAS, Rodrigo de Oliveira. **“Os que permanecem são os guerreiros”: algumas considerações sobre a interiorização da UFMA.** XXIII Seminário Nacional da Rede Universitatis/BR ISSN 2446-6123, Anais. Belém, PA, Universidade Federal do Pará, 20 a 23 de maio de 2015. Disponível em: <<http://www.redeuniversitas.com.br/>> Acessado em: 11 de abril de 2018.

RIGO, Júlia da Silva. **Percursos de Formação de Estudantes de Licenciatura Noturna na UFV: ENEM, SiSU e Evasão.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 136 f. 2016.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. **Evasão e permanência nos marcos das novas arquiteturas acadêmicas: o caso da UAB/UFRN.** In: XXIV Seminário Nacional Universitatis/BR ISSN 2446-6123, Anais. Maringá/PR, Universidade Estadual de Maringá, 18 a 20 de maio de 2016. Disponível em: <<http://www.redeuniversitas.com.br/>> Acessado em: 18 de abril de 2018.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; NOGUEIRA, Patrícia Simone; LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. **Políticas públicas de acesso na educação superior: uma análise a partir dos indicadores da realidade.** XXII Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR, Anais. Natal/RN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 21 a 23 de maio de 2014. Disponível em: <<http://www.redeuniversitas.com.br/>> Acessado em: 11 de maio de 2018.

## AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PROVA BRASIL HISTÓRIA: CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS

*Data de aceite: 11/03/2020*

*Data de submissão: 03/12/2019*

### **Arcielli Royer Nogueira**

Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel, cascavel – Paraná,  
<http://lattes.cnpq.br/6026978592852225>

### **Adrian Alvarez Estrada**

Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná Campus Cascavel, cascavel – Paraná,  
<http://lattes.cnpq.br/3923063914496775>

**RESUMO:** O artigo está focado na avaliação em larga escala: Prova Brasil. Busca compreender o que é a Prova Brasil, quando surgiu, fazendo um breve histórico de quando se insere historicamente na administração do sistema educacional brasileiro. E assim, buscando mais informações sobre a avaliação em larga escala a ANRESC (Prova Brasil) até os dias atuais. Mostrando as características em seu processo avaliativo, a avaliação nacional da educação escolar se inseriu historicamente no sistema educacional brasileiro. O qual busca como objetivo a qualidade da educação brasileira, eficiência, equidade e produtividade e também para a universalização do acesso à escola, e com isso, poder propor ações pedagógicas e políticas públicas que auxiliem na melhoria da qualidade da aprendizagem para alcançar as

metas planejadas. Isso será possível pela coleta de referências da bases da Prova Brasil. A qual avalia o rendimento em Língua Portuguesa e em matemática em cada escola do Brasil. Para compreendermos utilizamos a pesquisa documental para compor a pesquisa e também utilizamos revisões bibliográficas referente ao tema. As contribuições que este estudo nos revelou foram satisfatórias e ainda, nos aponta que há necessidade de se planejar melhor as ações para após a coleta de dados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação em larga escala, Prova Brasil, Qualidade.

### LARGE-SCALE EVALUATION: PROVA BRASIL HISTORY: CHARACTER AND OBJECTIVE

**ABSTRACT:** This article focused Large-scale evaluation: Prova Brasil. Seeks to understand. What it is Prova Brasil, when it came up, making a brief history of when it is historically inserted in the administration of the Brazilian educational system. And so, looking for more information about large-scale evaluation ANRESC (Prova Brasil) until nowadays. Demonstrate the characteristics of its evaluation process, the national evaluation of school education has historically been inserted in the Brazilian system. Which aims for the quality of Brazilian education, efficiency, equity and productivity and also for

the universalization of access to school, and with this, be able to propose pedagogical actions and public policies that help in improving the quality of learning to achieve the planned goals. This will be possible by collecting references from Prova Brasil bases. Which evaluates the performance in Portuguese Language and Mathematics in each school in Brazil. In order to understand it, we use documentary research to compose the research and we also use bibliographic reviews on the subject. The contributions that this study has revealed to us have been satisfactory, and also point out that there is a need to better plan actions after data collection.

**KEYWORDS:** Large-scale evaluation, Prova Brasil, Quality.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um breve histórico da avaliação da educação brasileira e a implementação da avaliação em larga escala: Prova Brasil. Aponta algumas de suas características e de seus objetivos. O foco da Prova Brasil (ANRESC) é no desempenho da aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática dos educandos do sistema público de educação básica (ensino fundamental e médio). Enfatizando as habilidades básicas e controle do progresso instrucional, através da avaliação. Com os resultados gerados pela avaliação – Prova Brasil, subsidiará as decisões que o governo tomar sobre a educação no país. Um fator importante para superar esse desafio, tanto os professores quanto a equipe pedagógica devem conhecer a prova Brasil, conhecer as competências exigidas nas avaliações externas. Assim, poderão propor ações pedagógicas para superação das dificuldades encontradas.

Sabemos que a busca pela qualidade do ensino do Brasil é antiga. Que já se manifestava nos anos 30. Desde então, pesquisas e planejamentos desenvolvidos, fomentaram a constituição de um sistema nacional de avaliação no final dos anos 80. Nos anos 90 ou como foi chamada a década da educação, representou um novo momento na educação brasileira, pois neste contexto, ocorreram várias reformas educacionais. E uma dessas reformas foi a Prova Brasil, que foi se consolidando através de décadas e de melhorias e adequações efetivas no sistema de avaliação. Que busca através do diagnóstico do ensino a melhoria deste de forma alcançar a qualidade e reduzir as desigualdades educacionais.

Segundo INEP (2015):

“O sistema de avaliação da educação básica (SAEB) tem como principal objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica”. (BRASIL, 2015, p.7)

Buscamos apresentar a Prova Brasil, pela história. Desde antes de sua

constituição até o momento. Compreendemos que a Prova Brasil é importante para o sistema de avaliação da educação brasileira e que os seus resultados auxiliam nas políticas públicas voltadas para este fim e também é um instrumento para o progresso da educação básica que fornece um indicativo sobre a qualidade do ensino oferecido. De forma, que possa realizar comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo dos anos/ décadas.

## 2 | BREVE HISTÓRICO

Na história da educação do Brasil percebemos que a preocupação com a qualidade, com a escola acessível vem desde o Conselho Nacional de Educação e cresceu a ideia com o Manifesto dos Pioneiros em 1932. Com a “comissão dos 10”, presidido por Anísio Teixeira, elaboram o anteprojeto referente à educação Nacional para a constituição de 1934. Em seguida, com a “comissão dos 32”, que foi presidida por Fernando de Azevedo, o qual propunha um Plano Nacional de Educação com o propósito de oferecer oportunidades iguais a todos.

Para alcançar esse objetivo foi elaborado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi um dos primeiros instrumentos a ser utilizado para se conhecer o sistema educacional brasileiro. Que é composto por três de avaliações externas em larga escala (BRASIL, 2015, p. 7). O seu objetivo em escala nacional é conhecer o sistema da educação do Brasil. As informações coletadas pretendem subsidiar a elaboração, reestruturar e a fiscalização das políticas educacionais em âmbito municipal, estadual e federal, e assim, contribuir para o aumento da qualidade, equidade e eficiência do ensino do Brasil.

Foi em 1990, que se realizou a primeira aplicação do Saeb, com a participação amostral de escolas que ofertavam as 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do ensino fundamental I e II em escolas públicas da rede urbana. E as avaliações dos alunos eram de Língua Portuguesa, Matemática e ciências. Nas séries, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> foram avaliadas também em redação e manteve este formato até 1993.

Um dos grandes desafios da educação no Brasil até a meados dos anos 90, era que todas as crianças em fase escolar frequentassem a escola. Após, este desafio ter sido solucionado, surgiu uma nova questão: Como medir o quanto as crianças estão aprendendo e assim, garantir a qualidade da educação? A partir de então, se foi construindo uma proposta avaliativa para que pudesse verificar o que os educandos brasileiros estão aprendendo e para assim conhecer a real conjuntura da educação brasileira.

Em 1995, foi aplicada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que exige a repetição de perguntas

para que haja uma série de comparação. E assim, tornou possível a comparabilidade entre os resultados das avaliações. Neste ano (1995), não foi realizada a avaliação de ciências. Também foi decidido que o público a ser avaliado seria das etapas finais: 4ª série hoje 5º ano e 8ª série hoje 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Foi acrescentada uma amostra da rede privada.

Nos anos de 1997 e 1999, a avaliação dos estudantes das séries 4ª e 8ª foi de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. E dos alunos do 3º ano do ensino médio foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

O SAEB é realizado de dois em dois anos, avalia uma mostra dos estudantes matriculados nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, tanto de escolas públicas quanto de escolas privadas. Fornecendo dados sobre a qualidade do sistema educacional do Brasil.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tinha um caráter amostral, realizava sorteio para aplicar as provas em um grupo de escolas, isso ocorreu nas edições de 1990 e 2003.

Foi com o PNE de 2001-2010 que contribuiu para a construção de políticas e programas voltados à melhoria da educação. Desde 2001, o SAEB passou a avaliar somente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2005, o SAEB foi reorganizado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março deste ano, pois havia a necessidade de uma investigação mais detalhada, que expandisse o alcance dos resultados (INEP, 2005). Então, o SAEB passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil.

Os procedimentos da Avaliação ANEB mantiveram-se por amostral. Já a ANRESC (Prova Brasil), passou a avaliar de forma censitária as escolas que tinham a quantidade mínima de alunos nas séries avaliadas, permitindo que os resultados fossem gerados por escola. O objetivo da Prova Brasil é assessorar o chefe de estado nas decisões e nos recursos técnicos e financeiros. E também direcionar a escola no ato de planejar suas metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas.

Sendo um instrumento importante para os gestores públicos e educadores, pesquisadores e acrescenta-se também a sociedade, pois, a prova conscientiza sobre a realidade de cada escola. Para os governantes é um instrumento que auxilia o planejamento da educação no país e também de como aplicar os recursos nas áreas prioritárias e a estabelecer metas.

No ano de 2005, a Prova Brasil se firmou nas escolas públicas com no mínimo 30 estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental (4ª série/5º ano e 8ª série/ 9º ano). A metodologia utilizada nessa avaliação foi com testes de Língua Portuguesa e Matemática, tendo seu foco na leitura e em resolução de problemas.

Na edição de 2007, as escolas públicas rurais que tinham (4ª série/5º ano) do ensino fundamental, que tinham 20 estudantes no mínimo matriculados passaram a participar da ANRESC (Prova Brasil). Nesta edição passou a ser realizado em conjunto a ANEB, utilizando os mesmos instrumentos.

Na próxima edição, a de 2009, a/o 8ª série/ 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas rurais que tinham o mínimo de alunos matriculados passaram a ser avaliados.

No ano de 2011, a deputada professora Dorinha Seabra Rezende, solicitou através do requerimento nº 287, o envio pelo Ministério da Educação (MEC) à câmara dos deputados do “diagnóstico da realidade educacional brasileira que fundamenta a proposta encaminhada” (PNE 2014-2024 p. 15). Segundo a parlamentar que justifica o diagnóstico dizendo que este tornaria o debate educacional mais concreto e proveitoso.

Em 2013, outra avaliação em larga escala passou a compor o SAEB, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que está prevista no PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Nesta mesma edição foi incluída de forma experimental a avaliação de ciências no 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio. Um pré-teste com caráter de estudo experimental foi realizado com as disciplinas de ciências naturais, história e geografia que não gerou resultados.

Um documento que também vem para defender a qualidade da educação é a Lei nº 13.005/2014 do PNE, na qual o artigo segundo desta lei menciona no quarto item a melhoria da qualidade da educação. No décimo primeiro artigo fala sobre o Sistema Nacional de Avaliação Básica será uma fonte de informação para avaliação da qualidade da educação básica e servirá também para a orientação das políticas públicas (PNE 2014/2024 p. 46 e 47).

Percebemos que no Plano Nacional de Educação, menciona o tema que é a qualidade da Educação básica/ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), onde meta é fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidade, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB. Em busca dessa qualidade é que se realiza a Prova Brasil e o seu resultado é divulgado pelo IDEB para que possamos analisar e assim, planejar metas para atingir essa qualidade que almejamos para a educação brasileira, somando-se a isto, os governantes engendrem ações e políticas públicas para que auxiliem a atingir as metas.

Em 2017, as escolas públicas do ensino fundamental, as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultado no SAEB e no IDEB.

Um dado importante e preocupante é que segundo um estudo realizado pelo MEC (2018), demonstrou que o ensino médio está estagnado desde 2009. O Ministro da Educação, Rossieli Soares, destacou que mesmo com algumas evoluções nas

etapas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental o nível de aprendizagem médio do país se situa no limite inferior do nível básico.

Afirma o Ministro Rossieli Soares (2018):

“Tivemos resultados positivos que indicaram alguma melhora, especialmente no ensino fundamental, nos anos iniciais, onde todas as unidades da federação apresentaram uma evolução no desempenho, tanto em português quanto em matemática, e este é um bom dado. Mas no ensino médio os níveis são insuficientes, ou seja, não está havendo a aprendizagem que deveria estar garantida a cada um dos jovens brasileiros. É uma responsabilidade dos governos avançarem nessa agenda, melhorar e dar, mais condições à educação básica de forma geral para impactar no ensino médio (Portal do MEC, 2018).”

Então, com isso percebemos que precisa ser mais bem planejado as políticas públicas para que possamos assim alcançar e aprimorar a qualidade da educação no ensino médio. Para que garanta a cada jovem brasileiro a aprendizagem adequada.

Segundo o INEP (2019), em 2019, as siglas (ANA, ANEB e ANRESC), deixarão de existir e todas as avaliações passarão a ser identificadas pelo nome SAEB, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos, passará a incluir também a educação infantil. Os anos e a frequência também sofrerão alterações. Todas as avaliações da Educação básica serão aplicadas em anos ímpares e a divulgação dos resultados nos anos pares. Ocorrerá o aprimoramento nos questionários e plataformas do Saeb, as matrizes de avaliação serão revisadas adequando-as à BNCC. Outra mudança importante é que neste ano de 2019 a aplicação da prova da alfabetização será realizada ao final do segundo ano e não mais ao final do terceiro como era até então. Haverá mudanças para o nono ano também, terá aplicação de questões de ciências humanas e da natureza, ainda a ser definida. O MEC quer ainda neste ano, aplicar testes do Saeb por meio eletrônico. Onde alguns alunos farão a prova nos dois formatos: por escrito e digital.

### **3 | PROVA BRASIL: O QUE É? SUAS CARACTERÍSTICAS E SEUS OBJETIVOS?**

A Prova Brasil é uma avaliação em larga escala censitária das escolas públicas das redes municipais que iniciou em 2005. É uma avaliação diagnóstica, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). É realizada com base nos documentos: matrizes e referências. Que é elaborado pelo INEP e enviado às escolas.

A avaliação Nacional do rendimento escolar (ANRESC/Prova Brasil) é aplicada em escolas públicas, estaduais e federal, no quinto e no nono ano. A aplicação abrange escolas com pelo menos 20 estudantes matriculados. E também é realizada em um dia por turma da aplicação. Os cadernos de prova para o 5º, 9º e 3º ano terão 32 páginas cada.

A execução da prova é disposta por etapas e é realizada a cada 2 anos. Na primeira etapa a prova e o questionário contextual são aplicados nos alunos. Ela avalia as habilidades essenciais para a aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do quinto e nono ano do ensino fundamental. A prova é confeccionada com 21 tipos diferentes de cadernos de prova para cada série, o aluno só responde um caderno de prova. Então, em uma turma com 20 alunos nenhuma das provas serão iguais. Para o quinto ano, são 22 perguntas de cada disciplina, divididas em blocos de 11 perguntas; Para o nono ano, são 26 perguntas por disciplina, em blocos de 13 arguições. Os testes são de múltipla escolha, com quatro ou cinco alternativas de resposta para cada questão, sendo uma somente correta. O tempo para realizar a resposta de cada bloco é de 25 minutos para ambos os anos. O tempo total para a realização das provas é estipulado de 2 horas e 30 minutos. E ainda, os estudantes respondem um questionário socioeconômico com 44 questões. Onde estes fornecem informações sobre fatores externos que podem estar relacionados ao desempenho do educando na sala de aula.

Percebemos que o questionário socioeconômico realizado com os alunos se mostra relevante. E que busca saber muito mais do que sexo, raça, idade. Questiona sobre os utensílios que possui em sua casa, a quantidade de pessoas que mora na casa, quantos quartos a casa possui, pergunta sobre a escolaridade dos pais ou responsáveis, questiona sobre a participação dos responsáveis nos estudos, se trabalha ou não fora de casa, pergunta sobre reprovação ou abandono escolar. E para os terceiros anos do ensino médio pergunta sobre a violência na escola. Questiona também sobre as expectativas pessoais de escolaridade e trabalho.

A importância da realização destes questionários nos mostra que meios externos podem influenciar nos resultados da educação. Que antes mesmo da Prova Brasil esse tipo de questionário já foram realizados em outros países com intenções diferentes ou com críticas. E o relatório Coleman e um exemplo desse tipo de questionário aplicado em alunos da Déc. de 60, o qual coleta dados sobre os docentes, os alunos e as famílias. Segundo Bonamino e Franco (1999, p.102):

“O relatório Coleman (1966) foi, provavelmente, uma das mais influentes pesquisas de levantamento na área de educação. Para estudar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação, o governo americano realizou a pesquisa..., e coletou dados sobre as características das escolas frequentadas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias, através da aplicação de cinco grupos de testes..., de modo a subsidiar a implementação de políticas de melhoria escolar (Bonamino e Franco, 1999, p. 102)”

Notamos que talvez na época não se fosse possível atingir o objetivo esperado. Porém, podemos verificar que alguns fatores em conjunto podem explicar o baixo rendimento curricular e a repetência também é parte desse reflexo. Então, alguns

fatores como: os baixos salários, precariedade e às condições de saúde entre outros fatores influenciam no rendimento escolar deste indivíduo. Que a realização deste questionário como os demais que são realizados durante o processo avaliativo – Prova Brasil, auxiliam para a entendimento do resultado e também direciona um planejamento mais direto e efetivo para que possamos alcançar a educação de qualidade a qual tanto buscamos.

Na etapa seguinte, segundo MEC, vem a aplicação do questionário dos professores e diretores (que se refere à sua gestão) das turmas e escolas avaliadas também realizam um questionário que coleta dados demográficos, perfil profissional, nível socioeconômico e cultural, estilo de liderança, formas de gestão e condições de trabalho. Também são coletadas informações sobre o clima acadêmico da escola, clima disciplinar, recursos pedagógicos disponíveis, infra-estrutura e recursos humanos.

E por último, é realizado pelos aplicadores dos testes um questionário da escola, o qual realiza o preenchimento de um formulário sobre o estado de infraestrutura da escola.

Durante a realização da prova tem o atendimento especializado aos estudantes com baixa visão, cegos, surdos e com outras deficiências.

A prova é desenvolvida pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais), os professores regentes não participam da aplicação da prova. Quem aplica e faz a correção é a empresa contratada para a realização do exame.

Segundo o Ministério da Educação (Portal do MEC), no ano em que a Prova Brasil será realizada, as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas públicas da educação básica, que possuem turmas de quinto e nono anos do ensino fundamental, recebem os cadernos matrizes de referência, tema, tópicos e descritores. Estes cadernos trazem informações aos gestores e professores sobre os pressupostos teóricos que a avaliação foi embasada.

Com relação aos aplicadores da prova, conforme Qedu (2018), estes são treinados de forma a manter um padrão em âmbito nacional. Os aplicadores entram em contato com as escolas para agendarem as datas e os horários da aplicação da prova. E durante a realização da prova caberá ao aplicador ler as orientações e explicar a forma de preenchimento das respostas dos testes. Porém, as questões não serão lidas pelo aplicador.

O objetivo oficial da Prova Brasil, segundo o MEC, é avaliar a qualidade do ensino ofertado pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. E assim, verificar a real situação do sistema educacional brasileiro a partir da avaliação de desempenho dos estudantes e assim obter informações sobre escolas, professores e diretores. E o desempenho dos alunos na realização da prova oferece com os resultados informações, sobre a

Língua Portuguesa e Matemática. Os dados obtidos através da realização da Prova Brasil permitem aos professores e diretores verificar, nas áreas, temas ou tópicos avaliados, o que já foi desenvolvido e o que ainda não foi alcançado pelos alunos, e assim, propor metas curriculares a serem alcançadas para melhorar a aprendizagem.

Como o cálculo da nota da Prova Brasil (língua Portuguesa e Matemática) é realizado, o cálculo é padronizado em uma escala de zero a dez. Depois, essa nota é multiplicada pela taxa de aprovação, que vai de 0% a 100%. Por exemplo, se a média das notas nas provas de determinada escola for 7 e essa mesma escola tiver 9,0% de aprovação, seu IDEB será de 6,3.

$$\text{Ex.: } 7 \times 9,0\% = 7 \times 0,9 = 6,3$$

Segundo a base de dados – metadados do INEP referente a Prova Brasil (IBGE, 2019), a Prova Brasil apresenta os seus resultados em uma escala de desempenho por disciplina, composta por níveis designados por numerais. Na Língua Portuguesa, existem nove níveis para explicar o desempenho dos alunos: 125,150,175, até o nível 350. Na matemática há dez níveis que inicia do 125 e vai até 375 pontos. E as escalas das disciplinas variam de 25 em 25 pontos. E assim, o desempenho dos alunos é apresentado de forma numérica. Com isso, faz-se uma interpretação pedagógica dos resultados, onde em cada grupo de habilidades serão descritas o que os alunos demonstraram ter desenvolvido respondendo às provas, e assim, atribuindo um significado aos dados. Portanto, cada nível é constituído por habilidades nele descritas, somadas às habilidades dos níveis anteriores, e conseqüentemente, os níveis finais da escala são de níveis mais altos previstos nas matrizes. E assim, é possível saber quais habilidades os alunos já adquiriram, quais estão desenvolvendo e as que precisam ser alcançadas.

Para auxiliar a divulgação dos resultados, em 2007, foi criado o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), para aferir a qualidade do ensino oferecido e usado em várias políticas públicas do ministério da educação. O IDEB foi pensado para facilitar o entendimento de todos e estabelecido numa escala que vai de 0 a dez. O ministério da educação, através deste instrumento traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022. (Portal do MEC)

Então, a divulgação dos resultados das escolas para a sociedade (com exceção das sorteadas como amostra), as que tiverem pelo menos 10 alunos presentes no momento da aplicação dos instrumentos e alcançarem uma taxa de participação de ao menos 80% dos alunos matriculados, conforme dados declarados ao censo escolar de 2017. Os resultados finais são divulgados por meio de boletim da escola ou do painel educacional. E também através do portal do Inep.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da realização da pesquisa para este artigo foi possível conhecer de forma breve um pouco mais sobre a avaliação em larga escala mais especificamente a Prova Brasil. Temos o conhecimento que a Prova Brasil é uma avaliação de grande relevância para o sistema educacional brasileiro. Contudo, esta avaliação é um processo reflexivo da aprendizagem dos estudantes brasileiros, e que é através dela que podemos estar analisando pontos que antes não eram possíveis. Por isso, que é relevante e através dos resultados coletados que podemos verificar a qualidade, equidade e produtividade do ensino brasileiro. Além disso, alinhando as ações e procedimentos para auxiliar na melhoria do sistema educacional brasileiro. Acrescentamos também, que é uma forma de diagnosticar e avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro de forma censitária. E assim, poder definir as ações voltadas para o aprimoramento da qualidade da educação em nosso país de forma efetiva e com isso, reduzir as desigualdades existentes, corrigindo os problemas identificados e direcionar melhor os recursos técnicos e financeiros. E verificamos que a Prova Brasil é um instrumento necessário para a melhoria da qualidade do ensino, que auxilia para verificar o conhecimento do indivíduo, também auxilia a capacidade deste assimilar os diferentes conteúdos ou não. Porém, sabemos que a Prova Brasil está longe de solucionar todos os problemas que a educação brasileira tem, mas estamos no caminho. Numa ação conjunta posterior a coleta dos resultados podemos aos poucos compreender melhor o que se precisa fazer para atingirmos os objetivos e a educação que tanto almejamos.

Então, com a coleta dos resultados da Prova Brasil, o governo federal tem o dever de interpretar esses resultados e apresentá-los para as redes de ensino e para a comunidade de forma fidedigna e assim, proporcionar condições para a melhoria da qualidade da educação através de políticas públicas mais eficazes. Somando a isto, as secretarias de educação, o próprio MEC e as escolas poderão melhor planejar e melhor direcionar recursos para educação efetivamente de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BONAMINO, A. C. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB.** Cadernos de pesquisa, RJ, nº108, p.101-132, nov. 1999.

BONAMINO, A. C. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com currículo da/na escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.2, p.373-388, abr/jun.2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024.** Brasília, DF: Inep, 2015. Acessado em: 14/01/2019 Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1> > Acesso em: 15 jan 2019

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011\\_2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011_2014/2014/Lei/L13005.htm).

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Prova Brasil – Apresentação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil> > Acesso em: 17dez 2018.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31992> > Acesso em 10 Jan 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br> > Acesso em: 14 jan. 2019.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Instruções Para Aplicação Do Sistema De Avaliação Da Educação Básica (Saeb).** Brasília, DF, 2015. Disponível em: [download.inep.gov.br/imprensa/2015/cartilha\\_saeb2015.pdf](download.inep.gov.br/imprensa/2015/cartilha_saeb2015.pdf) > Acesso em: 15 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Os Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2017.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=68271](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=68271) > Acesso em: 16 jan. 2019.

Fundação Lemann e Meritt (2012): portal QEdu.org.br. **Prova Brasil: questionário contextual.** Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/questionario-contextual/> > Acesso em 13 dez.2018.

Fundação Lemann e Meritt (2012): portal QEdu.org.br. **Prova Brasil: o que é a Prova Brasil.** Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/o-que-e-a-prova-brasil/> > Acesso em 13 dez.2018.

Fundação Lemann e Meritt (2012): portal QEdu.org.br. **Prova Brasil: Aprendizado adequado.** Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/aprendizado-adequado/> > Acesso em 13 dez 2018.

Fundação Lemann e Meritt (2012): portal QEdu.org.br. **Prova Brasil: Importância da Prova Brasil.** Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/importancia-da-prova-brasil/> > Acesso em 13 dez 2018.

Fundação Lemann e Meritt (2012): portal QEdu.org.br. **Prova Brasil: Competência avaliadas.** Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/competencia-avaliadas/> > Acesso em 13 dez 2018.

Fundação Lemann e Meritt (2012): portal QEdu.org.br. **Prova Brasil: Estrutura da prova Brasil.** Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/estrutura-da-prova-brasil/> > Acesso em 13 dez 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Base de dados - Metadados, Inep, Prova Brasil.** Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/prova-brasil> > Acesso em: 27 jan 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Microdados do SAEB.** Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) >. Acesso em: 20 jan 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Saeb – Histórico, linha do tempo...** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>

busca?\_3\_keywords=historico+do+saeb&\_3\_formDate=1441824476958&p\_p\_id=3&p\_p\_lifecycle=0&p\_p\_state=normal&p\_p\_mode=view&p\_p\_col\_id=column2&p\_p\_col\_count=1&\_3\_struts\_action=%2Fsearch%2Fsearch&\_3\_groupId=0&\_3\_cur=1&\_3\_format=> Acesso em: 10 jan 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Portaria nº 931, de 21 de Março de 2005**. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Gest%C3%A3o/IDEB/portal.inep.gov.br/web/saeb-e-prova-brasil/legislacao.html>> Acesso em: 11 Jan 2019

\_\_\_\_\_. **SAEB 2001: novas perspectivas**. Brasília, DF, 2002. Disponível on-line em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/SAEB+2001+novas+perspectivas/cd69d523-8fc6-48f4-8007-7a2aa4bb99bd?version=1.1>> Acesso em 14 JAN. 2019.

PNE – Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em: 14 jan 2018.

## IMPLANTAÇÃO DO PNAIC EM SÃO PAULO: UM ESTUDO DE CASO

*Data de aceite: 11/03/2020*

### **Josi Carolina da Silva Leme**

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar  
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em  
Educação, PPGE  
São Carlos, SP  
<http://lattes.cnpq.br/1932240181888180>

### **Maria Iolanda Monteiro**

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar  
Professora no Programa de Pós-Graduação em  
Educação, PPGE  
São Carlos, SP  
<http://lattes.cnpq.br/4189205834370563>

**RESUMO:** O presente artigo é resultado de pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), de cunho qualitativo, referente à política pública federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Trata-se de um estudo de caso voltado para obter informações a respeito da formação de professores de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental de nove anos de uma escola da rede pública estadual de São Paulo. Analisou-se materiais oficiais, legislação específica, levantamento de teses e dissertações sobre política de formação docente, documento pedagógico da instituição;

entrevistou-se as professoras dos três anos e suas respectivas formadoras no programa. Este trabalho está embasado teoricamente na abordagem histórico-cultural e em autores que discutem políticas educacionais de formação de professores. A análise do material coletado revela evidências de lacunas e aspectos negativos que merecem especial atenção e precisam ser revistos na implantação de políticas educacionais que preveem a formação docente com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política Pública. Formação de professores. Alfabetização e Letramento.

### **PNAIC IMPLEMENTATION IN SAO PAULO: A CASE STUDY**

**ABSTRACT:** This article is the result of a master's research, conducted through the Graduate Program in Education by the Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), of qualitative nature, regarding federal public policy Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). This is a case study aimed at obtaining information about the education of 1st, 2nd and 3rd grade teachers of the 9th grade elementary school of a public school in São Paulo. Official materials, specific legislation, survey of theses and dissertations

on teacher training policy, pedagogical document of the institution were analyzed; the three teachers and their respective trainers in the program were interviewed. This work is theoretically based on the historical-cultural approach and on authors who discuss teacher education policies. The analysis of the collected material reveals evidence of gaps and negative aspects that deserve special attention and need to be reviewed in the implementation of educational policies that provide for teacher education with emphasis on the early years of elementary school.

**KEYWORDS:** Public policy. Teacher training. Literacy and world reading.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente texto é resultado do trabalho de pesquisa de mestrado concluído em 2015, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tendo como foco a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

As Ações da política que se propôs promover a alfabetização de todas as crianças até oito anos de idade previam quatro “eixos de atuação” (BRASIL, 2012a, p.11), sendo nosso foco o que se refere à proposta de formação de professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Nosso embasamento teórico se pauta em diversos autores que abordam a alfabetização (KLEIMANN, 1995; MONTEIRO, 2010; MORTATTI, 2000; SOARES, 2003) e políticas de formação docente (DUARTE, 2001; GATTI; BARRETO; 2011; MARSIGLIA, 2010; 2013; SAVIANI, 2008).

Definimos, como *lócus* de investigação, uma escola pública do Estado de São Paulo, cujos resultados nas avaliações externas não eram considerados satisfatórios pela própria comunidade escolar. Vale lembrar que a proposta formativa envolveu diversos atores organizados numa hierarquia de funções em parceria com Instituições de Ensino Superior e Diretorias de Ensino. Destacamos a oferta de bolsas de estudo aos envolvidos e cujo valor é definido em lei específica (BRASIL, 2013).

A partir deste contexto, elaboramos a questão de pesquisa que esteve voltada para as contribuições da política do PNAIC no que se refere à formação continuada de professores com ênfase para o ensino da língua materna oferecida no primeiro ano de sua implantação em 2013.

Neste sentido, nosso objetivo geral se definiu: “conhecer as principais percepções de professoras de uma escola estadual, atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em relação à proposta formativa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e às percepções de suas respectivas orientadoras de estudo/formadoras, a fim de caracterizar o curso e identificar possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional docente” (LEME,

2015, p.21).

Para corresponder ao objetivo geral, elencamos três objetivos específicos nos quais prevíamos a necessidade de: identificar, nos documentos oficiais e materiais do PNAIC, os elementos que pudessem influenciar no desenvolvimento profissional docente; conhecer algumas das percepções das professoras sobre as ações do PNAIC; caracterizar o curso de formação continuada do PNAIC a partir das percepções das professoras orientadoras de estudo.

A fim de corresponder ao objetivo da pesquisa, o estudo de caso se mostrou adequado e viável. Para evidenciar tal relação, explanamos sobre o mesmo no tópico a seguir.

## 2 | METODOLOGIA

Optamos por uma abordagem qualitativa por entender que esta contribuiria de forma efetiva, a fim de corresponder aos objetivos anteriormente citados. Diante da diversidade de instrumentos utilizados no processo de investigação e da ampla coleta de dados, entendemos que nossa pesquisa se configura como um estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ; 1986).

Realizamos, num primeiro momento, estudo da legislação vigente ligada direta ou indiretamente ao PNAIC e às políticas estaduais; realizamos levantamento bibliográfico em bancos de dados digitais de teses e dissertações das três universidades formadoras do PNAIC em São Paulo: a Universidade de Campinas (UNICAMP), a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sobre políticas públicas que antecederam o PNAIC e resolvemos ampliar a busca para outros bancos de dados digitais, a fim de encontrarmos no decorrer da pesquisa produções específicas sobre o PNAIC.

Em seguida, fizemos a descrição de materiais como jogos, literatura infantil e Cadernos do Pacto, pois estes foram disponibilizados para os docentes, e analisamos o Plano de gestão da unidade escolar, a fim de conhecer a realidade e identificar as concepções teóricas explícitas em cada esfera da formação.

Entrevistamos três professoras participantes da formação como bolsistas, sendo uma de cada um dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove Anos, e as três respectivas formadoras diretas das professoras, denominadas pela proposta como “orientadoras de estudos” (BRASIL, 2012a, p.25).

Compreendemos que as perspectivas das professoras e suas respectivas orientadoras de estudos nos daria muitos elementos para análise da proposta formativa em questão, já que a observação dos encontros formativos não eram possíveis, pois haviam ocorrido no ano anterior da nossa coleta de dados. A seguir, apresentamos os resultados discutidos.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação à legislação estudada, verificamos avanço no que tange à oferta das bolsas de estudo e aos materiais diversificados para o trabalho com as crianças; contudo, o fato de os valores dessas bolsas serem proporcionais ao *status* de cada função desempenhada no PNAIC reforça a desvalorização do trabalho docente no processo de alfabetização.

Outra questão foi a de desconsiderar a vigência de políticas estaduais (SÃO PAULO, 1996; 2007), o que se configurou como entrave reafirmando a descontinuidade nas políticas de formação de professores.

Quanto às produções acadêmicas (CAMBA, 2011; COSSO, 2013; DANAGA, 2005; DE GRANDE, 2013; DRI, 2013; GRINKRAUT, 2012; HERNANDES, 2008; MARTINS, 2010; MAZZEU, 2007; ROLINDO, 2013; ROMANINI, 2013; SAMBUGARI, 2005; SCANFELLA, 2013; SILVA, 2010; SILVESTRE, 2009; VALIENGO, 2012; ZINGARELLI, 2009), constataram-se diversas lacunas na implantação de políticas públicas federais e estaduais anteriores e que ocorreu também no PNAIC.

Encontramos, nas dissertações de Salomão (2014) da UEPG, de Souza (2014) da UFSC e de Tedesco (2015) da PUCRS, aspectos que não garantem o desenvolvimento profissional docente, especialmente em relação aos materiais de estudo disponibilizados aos professores cursistas.

Neste ponto, vemos claramente os elementos que influenciaram os mais diversos entraves da proposta formativa, pois, assim como percebe-se na vertente Histórico-Cultural, além de conhecer e dominar o objeto de ensino, ou seja, a própria Língua Portuguesa falada e escrita, o professor sofre com as lacunas teóricas que a formação deixou (DANGIÓ; MARTINS, 2018).

Os dados das entrevistas demonstram que as professoras não se veem envolvidas no processo de elaboração da política, não percebem coerência entre políticas concomitantes, consideram que aspectos de outras ordens que não sejam atribuições docentes influenciam seus trabalhos e entendem que a universidade se manteve a parte do contexto escolar.

Assim como Dangió e Martins (2018, p.244) fizeram a respeito do processo de alfabetização, procedemos a respeito das políticas e suas teorias fundantes, que “tornou-se necessário analisar, dialeticamente, as posições das pedagogias que movimentaram ‘a vara’, ora com ênfase no conteúdo, ora com ênfase na forma, identificando os limites da unilateralidade dessas vertentes”.

No caso das entrevistas com as orientadoras de estudos do PNAIC, as formadoras confirmam o uso de materiais do Programa “Ler e Escrever” e a desconsideração do material do PNAIC, especialmente os Cadernos do Pacto (material de estudo do professor) e os jogos. Novamente percebe-se a clara opção teórica das formadoras,

sem considerar a necessidade de se olhar para as teorias que são utilizadas no fazer docente.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar para os resultados se faz necessário retomarmos a problemática: Em que a política pública do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) contribui para o desenvolvimento profissional docente? Outra questão importante é citar que a impossibilidade de observação do curso oferecido pela política do PNAIC, por ter ocorrido um ano antes da pesquisa que realizamos, é um limite para nossa investigação.

Consideramos, portanto, a partir dos dados de pesquisa, que os orientadores de estudos serviram como uma espécie de filtro negativo da proposta do PNAIC, pela opção de não aproveitarem as potencialidades que a proposta oferecia.

As diversas instâncias pelas quais a formação passou e os interesses envolvidos deturparam a proposta formativa e potencializaram as lacunas existentes nos cadernos de formação docente apontadas por Souza (2014).

Dentre muitos elementos importantes, a concretização da formação oferecida pela proposta formativa do PNAIC naquele caso se tornou infrutífera para garantir o desenvolvimento profissional docente, o que não corroborou para atenuar as difíceis condições de trabalho e da realidade daquela comunidade escolar.

É importante enfatizar a disputa de forças que influenciaram as tendências da implantação da proposta como uma política pública de governo e que não se fixou como política de Estado. O que Saviani (2008) traduz como a teoria da curvatura da vara, ora com influência da chamada escola tradicional ora com do escolanovismo. Influências que não se restringem às questões didáticas e pedagógicas, mas de plano político.

Apesar de pouco ou nada animador, o resultado desta pesquisa aponta para a necessidade das políticas públicas de formação docente com cuidados para a implantação efetiva, considerando as especificidades do contexto de cada instituição e as necessidades formativas de seus professores, mas com o compromisso de ensino igualitário e de qualidade para todos, com nossa sincera preocupação em relação às camadas populares.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf)> Acesso em: 14/03/2014.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 2012b. Disponível em: <www.pacto.gov.br> Acesso em: 10/03/2014.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <www.pacto.gov.br> Acesso em: 10/03/2014.

CAMBA, M. **As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual**: análise do SARESP como política de avaliação no Estado de São Paulo, Brasil. 2011. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas.

COSSO, D. C. M. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola pública com alto IDEB**. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas.

DANAGA, N. H. P. **Desenvolvimento de um programa educacional de formação continuada**: o tornar-se educador a partir das reflexões e (trans)formações em busca da melhoria do ensino e da aprendizagem. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos.

DE GRANDE, P. B. **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada**. 2010. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

DRI, W. I. O. **A ação pública e a formação continuada de professores**: um estudo de caso no Brasil e na Argentina. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotkiana. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.S; ANDRÉ, M E D A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GRINKRAUT, Ananda. **Conflitos na implementação da política educacional brasileira**: as relações entre a União e os municípios a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). 2012. Dissertação (Mestrado Faculdade de Educação). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas.

HERNANDES, E. D. K. **Formação de professores alfabetizadores**: os efeitos do programa Letra e Vida em escolas da região de Assis. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995.

LEME, J. C. S. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: possibilidades e percepções no contexto da formação docente. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARSIGLIA, A. C. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, L. M., DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em <http://books.scielo.org> Acesso em 10/03/2014.

\_\_\_\_\_. Professora, cadê sua varinha de condão? Sobre a “magia” da aprendizagem. In: SANTOS, C. F. (org.) **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013.

MARTINS, L. M. B. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa *pró-letramento*: 2005/2009**. 2010. Tese (Doutorado Interinstitucional em Educação). UNESP, Marília, UFMA, São Luís.

MAZZEU, L. T. B. **Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

MONTEIRO. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876-1994**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ROLINDO, A. C. **O processo de constituição do aluno como produtor de texto: o papel da mediação pedagógica**. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

ROMANINI, M. G. **Análise do processo de implementação de política: o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**. 2013. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas.

SAMBUGARI, M. R. N. **Socialização de professoras em atividades de educação continuada**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Araraquara.

SALOMÃO, R. **A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-letramento ao PNAIC**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 27 de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. **Diário oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1996. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27\\_1996.htm?Time=30/07/2014%2017:53:19](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm?Time=30/07/2014%2017:53:19) Acesso em 30/07/2014.

\_\_\_\_\_. Resolução SE 86 de 19 de dezembro de 2007. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. **Diário oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2007. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86\\_07.HTM?Time=30/07/2014%2017:](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=30/07/2014%2017:) Acesso em 30/07/2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCANFELLA, A. T. **Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: implicações das medidas políticas na prática pedagógica**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara/SP, Araraquara.

SILVA, J. C. **A política educacional do governo José Serra (2007-2010): uma análise da atuação da APEOESP**. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

SILVESTRE, F. G. **O professor alfabetizador: sua formação, o programa “Letra e Vida” e as lacunas conteudísticas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual Paulista, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, FCLAr, Araraquara.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

SOUZA, E.E.P. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis.

TEDESCO, S. **Formação Continuada de Professores: experiências integradoras de políticas educacionais – PNAIC e PROUCA – para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre.

VALIENGO, A. **Programas de formação de alfabetizadores em Portugal no Brasil : representação de professores**. 2012. Tese (Doutorado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

ZINGARELLI, J. E. B. **A ampliação do ensino fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada: a experiência de Araraquara**. 2009 Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos.

## O “JEITINHO” PARA ACABAR COM A CORRUPÇÃO: #HONESTIDADE

Data de aceite: 11/03/2020

Data de submissão: 03/12/2019

### Expedita Estevão da Silva

Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campina Grande do Sul –PR. Possui graduação em Pedagogia com especialização em História e Geografia do Paraná pelo ITECNE-Instituto tecnológico Educacional de Curitiba.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6854632700829978>

**RESUMO:** O artigo apresenta o resultado do trabalho desenvolvido com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na região metropolitana de Curitiba sobre o uso metodológico do jornal impresso e digital em sala de aula acerca do tema corrupção. Teve início a partir de comentários que as crianças faziam em sala de aula sobre a situação do país na época e o mais interessante era a forma como se referiam aos políticos, sempre como corruptos. Isso acontecia todos os dias, enquanto conversavam sobre notícias apresentadas na televisão. Inicialmente passavam despercebidos pela professora, que tinha a preocupação em dar conta dos conteúdos curriculares previstos para o bimestre, acreditava que era um tanto complicado falar sobre corrupção e política em sala de aula, por pensar que os alunos ainda

fossem imaturos. No entanto, não foi possível fugir da realidade trazida para a escola, pois, além de ensinar ler e escrever a escola precisa ensinar seus alunos a expressar suas ideias, emitir e argumentar suas opiniões. Conforme defende Freire, (1991): “não basta saber ler que Eva viu a uva”. Foi necessário repensar a prática e planejar atividades, a partir das quais foram exploradas matérias publicadas em jornais digitais e impressos, fazendo interdisciplinaridade e estabelecendo importantes parcerias com órgãos como o fórum, onde as crianças puderam ter contato direto com a juíza, o promotor e ter esclarecimentos sobre o que é a corrupção, além de pesquisas na internet. Os resultados do trabalho foram compartilhados com a comunidade com o objetivo de integrar a família e valorizar o aprendizado dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologias educacionais; corrupção; jornal; interdisciplinaridade; aprendizagem significativa.

### THE “WAY” TO END THE CORRUPTION: #HONESTY

**ABSTRACT:** The article presents the results of a group work developed, in class, by 5th grade students of the primary public school in the metropolitan region of Curitiba. The subject in matter is about the methodological use of

the printed and digital newspaper around public corruption. It all started from casual commentary that children made about the political situation of the country (Brasil) at the time. And the most interesting thing was the pejorative way they referred to politicians, always attributing them as corrupted; this happened every day when the students talked about the News they saw on television. Initially it went unnoticed by the teacher, who was already occupied teaching all the curricular contents for the two-month period. The teacher believed that it was a bit complicated talking about corruption and politics in classroom, since he thought the students were still a little immature to have political opinions. However, it was not possible to escape the reality brought to school by the country's political situation. In addition to teaching reading and writing, the school must teach its students to express their ideas, expose and debate their opinions. As the educator and philosopher Paulo Freire said: "It is not enough to know that Eve saw the grape." It was necessary to rethink the practice and plan activities. From there we analyzed digital articles and printed newspapers, focusing in interdisciplinary contents and establishing important partnerships with public organizations such as the local Forum, where the children could have direct contact with a judge, prosecutor and have a better interpretation of what corruption really is. We shared the conclusions with the community intending to blend family values with the students education.

**KEYWORDS:** Educational technologies; corruption; newspaper; interdisciplinarity; learning.

## 1 | INTRODUÇÃO

O uso do jornal como material pedagógico pode enriquecer as aulas e despertar o interesse dos alunos com relação à leitura pelo fato de apresentar assuntos variados e por tratar de temas reais, além das facilidades de acesso devido ao advento da internet que permite a visualização de jornais importantes do mundo todo em tempo real e que os alunos podem acessar de aparelhos de celulares em qualquer lugar.

O trabalho apresentado neste artigo é resultado de uma experiência pedagógica desenvolvida com uma turma de alunos de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município da região metropolitana de Curitiba.

Surgiu a partir de comentários que os alunos faziam em sala de aula sobre a situação política do país na época e o mais interessante era a forma como se referiam aos políticos, sempre os chamavam de corruptos. Muitos até mesmo sem entender ao certo o significado dessa expressão. Isso acontecia praticamente todos os dias no início da aula e a princípio eram ignorados porque a professora tinha um quadro de conteúdos curriculares a cumprir durante o bimestre.

No entanto, um determinado dia a professora estava na sala dos professores quando ouviu umas meninas do primeiro ano, ou seja, com cinco aninhos de idade, passando no corredor e comentando sobre o que estava prestes a acontecer com a presidente Dilma. Dessa forma, logo percebeu-se que poderia abordar o

tema com os alunos do quinto ano e que não havia momento mais oportuno, pois, a história estava acontecendo lá fora e não podia fechar a janela da sala de aula para que os alunos não a vissem, abrir uma gaveta e retirar conteúdos sem significados no momento. Pois, estamos vivendo um momento muito complicado em nossa sociedade, o país passa por problemas políticos, econômicos e sociais que acabam refletindo no ambiente escolar. Sendo assim, torna-se importante abordar em sala de aula temas como cidadania para que os estudantes possam adquirir valores e hábitos que contribuam para a construção de um mundo sem corrupção.

Também é importante destacar que os alunos estavam comentando assuntos do dia a dia, que fazem parte da sociedade e seria importante a escola não ignorasse esse momento, mais que isso seria necessário dar voz às crianças e a partir dali desenvolver uma sequência didática onde o aprendizado tivesse significado, levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto em questão. Nesse sentido vale a pena lembrar Paulo Freire quando diz que:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor -- que ensinar não é transferir conhecimento --- não apenas precisa ser apreendido por ele pelos educandos nas suas razões de ser -- nas suas razões de -- ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 1996)

Dessa forma, é importante que o professor perceba a necessidade que aparece nos dias atuais de estar cada vez mais levando para a sala de aula materiais que propiciem uma aula diferente dos padrões tradicionais, pois cada vez mais a escola está recebendo alunos que vivem em meio a tecnologias, munidos de informação dos mais variados meios de comunicação e o professor precisa saber lidar com isso e trabalhar de forma para que eles aprendam a fazer uso desses recursos de forma consciente, desenvolvendo a cidadania.

Assim, percebendo a importância de explorar este assunto com as crianças, desenvolveu-se o trabalho com objetivo de promover discussões e conscientização acerca do problema corrupção. A base para o encaminhamento metodológico foram de matérias publicadas em jornais impressos e digitais destacando a importância de mudanças de atitudes para que haja mudança na sociedade, compreendendo que a corrupção é uma ação que acontece no dia a dia em atitudes aparentemente simples e inofensivas.

Foram abordados os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que eles entendiam por corrupção e em seguida a professora estabeleceu os seguintes objetivos específicos:

- Proporcionar com o jornal impresso e digital momentos de leituras, reflexões e discussões para aprimorar o senso crítico;

- definir o que é corrupção;
- realizar atividades tendo o texto do jornal como base;
- organizar um jornal mural em sala de aula;
- refletir sobre atitudes diárias que podem dar início a grandes corrupções;
- programar uma visita monitorada ao fórum;
- refletir sobre a existência de corrupção em atitudes do cotidiano, para além de personalidades políticas que aparecem nos meios de comunicação;
- destacar a importância da honestidade bem como, outros valores que contribuem para um mundo melhor;
- elaborar e apresentar um júri simulado a partir de uma matéria publicada no jornal.

O trabalho durou todo o ano letivo e pode ser replicado no ano seguinte com outras turmas apresentando resultados significantes para o aprendizado dos alunos sob diversos aspectos.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

### 2.1 jornal: Uma importante ferramenta metodológica em sala de aula

Ao longo da história esse meio de comunicação veio se modernizando, com a invenção de Gutenberg, quando os textos já passaram a ser impressos até os dias atuais, onde já é possível ler as notícias *on line* na tela de um computador.

No jornal, há todo tipo de informação, por exemplo sobre o que está ocorrendo na ocorrência na política brasileira e na estrangeira, na economia, nas cidades; há cadernos de esportes, cultura e de opinião. Existem, inclusive, ofertas de emprego nos cadernos de classificados, casas e carros para comprar, máquinas de lavar e passar, além de ofertas de serviços diversos, etc. (FREITAS & ORTIZ, 200. P.21-22)

Com tantas informações apresentadas nos jornais, eles podem ser utilizados como uma maneira de proporcionar ao aluno um maior contato com tipos de linguagens utilizadas na atualidade. “A linguagem jornalística oferece hoje uma espécie de ‘português fundamental’, uma língua base não restrita, que limite o crescimento lingüístico do aluno, e nem tão ampla, que torne difícil ou inacessível o texto escrito ao comum dos estudantes.” (FARIA, 1989).

Os textos apresentados nos jornais permitem que o professor possa abordar diferentes disciplinas, com os diversos assuntos que podem ser explorados, o que possibilita que o aluno pratique atividades de leitura e escrita no decorrer das aulas.

Eles podem ser utilizados diariamente em sala de aula, quebrando um pouco

da rotina, onde o trabalho muitas vezes é centrado no livro didático e deixando o aluno trabalhar com assuntos do dia a dia, levando-o a fazer reflexões e expor seus pontos de vista sobre os mais variados assuntos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugerem que o jornal seja utilizado em sala de aula como material pedagógico, pois defendem que os assuntos abordados servem como meio de iniciar um trabalho acerca dos temas transversais e que além disso, o aluno ainda poderá praticar a leitura, a interpretação e ser capaz de refletir com criticidade a respeito da realidade que vivencia. O jornal pode servir como uma espécie de ponte que permite a ligação entre a escola e o mundo lá fora que pode fazer com que o aluno seja capaz de estabelecer relações entre conhecimentos que já adquiriu fora da escola com os novos que passa a obter a partir das leituras dos textos jornalísticos, até mesmo porque com o desenvolvimento cada vez mais avançado das tecnologias a sala de aula não é o único lugar onde as pessoas têm acesso à informação e de acordo com Moran:

A internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. A internet oportuniza interações significativas, através dos e-mails, as listas de discussão, os fóruns, os chats, os blogs, as ferramentas de comunicação instantâneas, os sites de relacionamentos (2000, p.53)

No entanto, o professor ocupa um importante papel na orientação de seus alunos com relação ao uso consciente dos recursos tecnológicos, em especial da internet. É preciso fazer com que a informação buscada seja significativa, sabendo escolher o que realmente pode contribuir para a elaboração do conhecimento. O jornal digital é uma importante ferramenta para um trabalho significativo com o uso da internet em sala de aula. De acordo com Zancheta:

Mais recentemente, o jornal configura-se, ainda que de maneira discreta, como um objeto de estudo. A informação jornalística passou a fazer parte do currículo escolar. Basta notar que boa parte do material pedagógico contemporâneo reproduz informações de imprensa, para o tratamento de temas sociais (vida urbana, juventude, problemas cotidianos, violência, meio ambiente, entre outros), principalmente. (2007, p. 57)

Pode se dizer que essa ferramenta pedagógica quando utilizada em sala de aula apresenta como objetivo principal o desenvolvimento de uma leitura de forma mais crítica, deixando o aluno informado a respeito dos problemas que envolvem a sociedade, possibilitando elementos para participar de discussões a respeito desses problemas.

A produção de texto passa a ser uma forma de aprimoramento do que foi lido, analisado, discutido a partir do jornal. Vai refletir toda a prática que a antecede e com tantos subsídios que envolvem a leitura do jornal em sala de aula, os textos terão

mais coerência, seqüência lógica, argumentação, entre tantos outros elementos.

Levar o jornal para dentro da sala de aula sendo no formato impresso ou digital transforma-o em um material capaz de motivar o aprendizado dos estudantes. Pois os alunos se interessam muito mais por assuntos que são diferentes daqueles caracterizados pelo ambiente escolar e isso já é algo provado desde os tempos do grande estudioso Celestin Freinet quando teve a grande ideia de introduzir a prática de textos diferentes dos que estavam acostumados a serem explorados nas escolas de sua época, o que acabou despertando o interesse de seus alunos a escreverem de forma livre, contando sobre experiências vividas em aulas passeios, em observações, expressões de sentimentos. Com essas atitudes ele conseguiu resultados surpreendentes o que levou a e ainda leva a reflexão de professores do mundo todo acerca da importância da prática docente. Também vem dele a ideia de levar a imprensa para a sala de aula.

Quando o aluno não demonstra nenhum interesse pelo trabalho proposto pelo professor pode haver até “uma espécie de aversão fisiológica pelo alimento intelectual, e de bloquear, talvez para sempre, os caminhos que levam às profundidades fecundas do ser. (FREINET, 1988, p. 16).

## 2.2 Relato de uma experiência

O trabalho teve início a partir de comentários que os alunos faziam em sala de aula sobre a atual situação do país e o mais interessante era a forma como se referiam aos políticos, como corruptos, isso acontecia praticamente todos os dias no início da aula. Nos primeiros a professora os ouvia, conversava um pouco com eles e continuava trabalhando os conteúdos programados para aqueles dias, que não tinha nada a ver com o esse tema, pois, acreditava que era um tanto complicado falar sobre corrupção em sala de aula, além da preocupação em vencer os conteúdos programados para aquele bimestre. No entanto, um dia estava na sala dos professores quando ouviu uma aluna do primeiro ano, ou seja, com cinco aninhos de idade, passando no corredor e comentando sobre o que estava prestes a acontecer com a presidente Dilma. Dessa forma, logo percebeu-se que poderia aprofundar o tema com os alunos do quinto ano e que não havia momento mais oportuno, pois, a história estava acontecendo lá fora e não podia fechar a janela da sala de aula para que os alunos não a vissem, abrir uma gaveta e retirar conteúdos sem significados no momento, pois, como diz o grande mestre Paulo Freire(2003): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção e que o conhecimento precisa ser vivido e testemunhado pelo agente pedagógico.”

Assim, na aula seguinte, mais uma vez alguns alunos comentaram sobre a

situação do país com relação aos políticos e dessa vez foram questionados sobre o que seria a corrupção. Todos os alunos responderam que os corruptos eram os políticos porque roubavam as coisas do Brasil. A professora procurou não interrompê-los e não aprofundar a discussão naquele momento e no dia seguinte trabalhou com uma matéria publicada no Jornal, intitulada Operação Sonho de valsa, o caso do bombom. Antes da leitura, apresentou apenas o título e questionou se imaginavam do que se trataria.

As respostas foram diversas desde uma valsa que alguém teria que dançar em um determinado salão até uma reclamação ao PROCOM devido a alterações numa embalagem de bombom sonho de valsa. Foi um momento bem interessante, ou seja, uma preparação para a leitura.

Após esse momento os alunos receberam uma cópia do texto para realizar a leitura, foram orientados a destacar as partes que achassem importantes para debate. Após leitura e discussões, realizaram atividades no caderno para um melhor entendimento do texto, trabalhar questões específicas de Língua Portuguesa como interpretação, o *lead* da notícia, uso do dicionário, reescrita de trechos do texto, informações escondidas nas entrelinhas, as siglas que aparecem no texto, entre outras.

Em um momento de discussão sobre a história apresentada na notícia, a professora solicitou que os alunos se posicionassem a favor ou contra a faxineira ou ao delegado e justificassem suas decisões. Por unanimidade ficaram a favor da faxineira, alegando que ninguém pode ir preso apenas por roubar um bombom, que o delegado era rico, ganhava bem e teria dinheiro para comprar muitos outros bombons... no momento a professora não interferiu nas decisões deles.

Após a conclusão das crianças, a professora apresentou alguns exemplos de situações parecidas com o caso do bombom, mas perguntando como reagiriam se fossem o delegado ou a pessoa que foi prejudicada na história, se devemos pegar coisas alheias sem permissão, como devemos agir nessas situações, enfim, o intuito não era fazer com que os alunos condenassem a faxineira, mas que percebessem que a corrupção começa com atitudes aparentemente inofensivas.

Na outra aula os alunos procuraram essa notícia na internet e puderam ver a opinião de outros leitores, depois transformaram o texto numa história em quadrinhos, na qual deveriam expor a situação e ampliar, criando uma solução para o problema.

No dia seguinte realizaram mais uma pesquisa na internet onde deveriam buscar significados acerca da palavra corrupção e também sobre a importância da honestidade no dia a dia. Depois em grupos os alunos destacaram as informações importantes e mais uma vez foi possível fazer uma roda de conversa para discussões acerca dos resultados das pesquisas.

Foi pertinente a leitura da história em quadrinhos que a professora baixou da

internet: Não caia na do corrupto! Publicada na Revista Plenarinho e disponível no site, a qual apresenta situações de corrupção dentro do espaço escolar onde os personagens dão sempre um “jeitinho” para se dar bem. É importante destacar que de acordo com Kenski:

Tecnologia e educação são conceitos indissociáveis. Educação diz respeito ao “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social”. Para que ocorra essa integração, é preciso que conhecimentos, valores, hábitos, atitudes e comportamentos do grupo sejam ensinados e aprendidos, ou seja, que se utilize a educação para ensinar sobre as tecnologias que estão na base da identidade e da ação do grupo e que se faça uso delas para ensinar as bases da educação. ( 2007, p. 43).

Nesse sentido, o uso metodológico da internet foi essencial para dar sentido a aprendizagem e continuidade ao trabalho.

Dessa forma, após a leitura, as crianças foram orientadas a perceber quem são os corruptos da história e um debate foi aberto sobre o “jeitinho” para resolver as coisas, que é a partir desse jeitinho que muitas vezes se dá início a grandes corrupções.

Fizeram uma lista corrupção no ambiente escolar e confeccionaram cartazes chamando a atenção para a importância da honestidade em todas as circunstâncias e os tipos de atitudes que podem ser consideradas corruptas em diversos ambientes. Em seguida a professora lançou um desafio para eles. Qual seria o melhor jeito de se combater a corrupção? A palavra mais sugerida por eles foi a honestidade. A partir dessa discussão surgiu o nome do trabalho, numa frase que fomos escrever no quadro de forma coletiva, apropriando-se de termos que usam nas redes sociais, como *facebook e instagan*.

Produziram um de texto a partir de uma charge que um aluno encontrou na internet, a qual apresenta um pai fazendo pirataria de CDs para seu filho.

A partir dos materiais pesquisados na internet, os alunos levaram para casa uma entrevista para que uma pessoa adulta respondesse com algumas questões do dia a dia que passam despercebidas mas que podem ser classificadas como corrupção. Os dados foram tabulados, transformados em gráficos e analisados pela turma.

Depois um aluno sugeriu que fazer a pesquisa na prática, ou seja, testando a honestidade dos alunos da própria escola, a exemplo do que fez um professor da UTFPR, que colocou um freezer cheio de picolés no pátio da universidade e a pessoa que quisesse pegar um picolé era só depositar um real numa caixa, sem ninguém para cobrar, ou seja, deveria apenas usar sua consciência se deveria ou não pagar. Porém, no caso da escola não seria possível fazer a pesquisa com picolés ou qualquer outro tipo de alimento devido ao fato do público da escola ser composto

por crianças. Então, uma das meninas sugeriu que a pesquisa fosse feita utilizando uma caixa com lápis enfeitados para que todos os alunos da escola pudessem trocar o “toquinho” de lápis velho por um lápis novo. E assim se fez, conseguiram com a diretora uma doação de cem lápis, as meninas enfeitaram, fizeram um cartaz com a seguinte frase: **Troque seu lápis velho por um lápis novo** e colocaram num ponto estratégico do corredor. O resultado foi impressionante. Durante o intervalo os alunos da turma ficaram observando disfarçadamente como os alunos das outras turmas reagiam diante da proposta. Muitas crianças não entendiam que poderiam trocar o lápis sem alguém para intermediar, outras pegaram o lápis sem fazer troca porque não tinha ninguém por perto e outros fizeram a troca, mas a maioria com a sensação de que estavam fazendo coisa errada. Alguns alunos relataram que viram crianças pegando mais de um lápis e sair correndo. Essa foi uma ótima oportunidade para conversar com os alunos sobre a importância de saber escolher, tomar uma decisão e as conseqüências que uma escolha certa ou errada poderá proporcionar.

Em outro momento, a professora convidou um advogado para dar uma palestra sobre pequenas corrupções no dia a dia e ainda analisou os alunos a história do jornal, O caso do bombom (operação sonho de valsa), a qual deu origem a este trabalho, levando os alunos a reflexão sobre a atitude da faxineira e as conseqüências após tal atitude. Foi um momento bem importante pois, os alunos puderam participar questionando suas dúvidas sobre o assunto em destaque e de certa forma, conversar, buscar informações com uma pessoa especializada dá mais credibilidade ao aprendizado. Após a palestra, os alunos fizeram a dramatização da história do bombom em forma de um júri. Para isso tiveram que reescrever a notícia, criar um texto com diálogo para os personagens e ainda criar uma solução para o caso.

A princípio essa era uma atividade apenas de sala de aula, porém, houve a necessidade de ser ampliada e no decorrer de todo o ano letivo utilizou-se matérias publicadas nos jornais impressos, os quais os alunos tinham acesso a seis exemplares de um jornal do estado que a escola no momento disponibilizava de seis assinaturas diárias. Em outros momentos a leitura era do formato digital. Para isso a professora disponibilizava o sinal de internet do celular e conectava o notebook na televisão da sala onde realiza uma leitura dirigida e as crianças podiam também fazer pesquisas sobre matérias que abordavam o tema corrupção. A partir da leitura diária dos jornais a turma passou a desenvolver um gosto especial pela leitura das charges por tratar de situações envolvendo personagens conhecidos por meio da mídia. Assim, era comum acessarem a página do jornal e ir direto procurar este tipo de texto. A partir daí, foi possível organizar leitura, discussões, produções de textos, cartazes, entre outras atividades. Também foi muito interessante trabalhar com uma cópia da primeira publicação do jornal mais importante do estado, que a turma ganhou durante uma visita à edição do jornal. As crianças puderam manuseá-lo. Em

outro momento realizaram a leitura de uma notícia publicada em Fevereiro de 1919 intitulada “Um collector preso” que também abordava o tema corrupção. Os alunos puderam comparar a evolução da história do jornal daquela época destacando as principais características e comparando com os formatos disponíveis hoje, inclusive na internet. Foi um momento bem significativo do trabalho.

Ainda foram trabalhadas com as revistas *Brasilzinho* e a *Cartilha da Justiça*, uma parceria com o Projeto Cidadania e justiça também se aprendem na escola, promovido pela AMB – Associação dos Magistrados Brasileiros, as quais abordam o tema cidadania e apresentam diferentes situações que chamam a atenção sobre atitudes corretas, enquanto cidadãos. Todos esses materiais foram pesquisados na internet pelos alunos e professora.

Terminada essa etapa das atividades, a professora solicitou que os alunos registrassem suas opiniões respondendo a seguinte questão: O que eu aprendi com essa história que poderá me ajudar a tomar decisões corretas para melhorar minha convivência em diversos ambientes?

Dando continuidade ao trabalho, conseguimos agendar uma visita no fórum, onde os alunos foram recebidos pela própria juíza, a qual organizou uma apresentação especialmente para eles abordando temas como direitos da criança, política, corrupção entre outros, além de mostrar todas as dependências do prédio e dar liberdade para os alunos esclarecer todas as dúvidas que tinham. A juíza ainda convidou os alunos para participar de um júri simulado organizado por ela, promotores e advogados e apresentado no próprio fórum para outras escolas do município e cidades vizinhas.

Houve a necessidade de repassar o que aprenderam, pois, não era justo tanto conhecimento ficar apenas dentro da sala de aula. Dessa forma, foi organizado uma apresentação para o dia da Feira do conhecimento, evento organizado pela escola anualmente aberto à comunidade, para os alunos apresentarem seus trabalhos para os familiares e outras pessoas da comunidade, onde também encenaram um júri simulado sobre a notícia do bombom e sob orientação da professora fizeram uma explanação de todo o trabalho realizado, explicando o que é corrupção e chamando a atenção dos presentes para as atitudes que representam pequenas corrupções em diferentes ambientes e destacando a importância de praticar a honestidade.

O evento foi um sucesso e com certeza foi um momento de reflexão para os pais e outras pessoas presentes conforme é possível constatar nos depoimentos que recebidos. O pai de uma das alunas da turma, que é escritor de livros infantis demonstrou interesse e o trabalho teve continuidade, pois, um de seus livros aborda o tema corrupção de maneira bem lúdica.

Ainda no decorrer do desenvolvimento do trabalho os alunos tiveram a oportunidade de visitar a câmara de vereadores da cidade, conhecer o trabalho

realizado pelos vereadores dentro desse espaço, fazer questionamentos além de receber uma cartilha para estudar na escola sobre o funcionamento dos três poderes. Santos (2008), apresenta as sete atitudes recomendadas nos ambientes de aula:

1. Dar sentido ao conteúdo: toda aprendizagem parte de um significado contextual e emocional.
2. Especificar: após contextualizar o educando precisa ser levado a perceber as características específicas do que está sendo estudado.
3. Compreender: é quando se dá a construção do conceito, que garante a possibilidade de utilização do conhecimento em diversos contextos.
4. Definir: significa esclarecer um conceito. O aluno deve definir com suas palavras, de forma que o conceito lhe seja claro.
5. Argumentar: após definir, o aluno precisa relacionar logicamente vários conceitos e isso ocorre por meio do texto falado, escrito, verbal e não verbal.
6. Discutir: nesse passo, o aluno deve formular uma cadeia de raciocínio pela argumentação.
7. Levar para a vida: o sétimo e último passo da (re) construção do conhecimento é a transformação. O fim último da aprendizagem significativa é a intervenção na realidade. Sem esse propósito, qualquer aprendizagem é inócua. (SANTOS, 2008, p. 73-74).

Analisando a metodologia utilizada nessa experiência pedagógica e as atitudes recomendadas pelo autor é possível perceber que estes alunos participaram de aulas com significados para a vida além da sala de aula e foi possível desenvolver o trabalho novamente com outras turmas de quinto ano da escola nos anos seguintes.

### 3 | CONCLUSÃO

Ensinando e aprendendo? Ou aprendendo e ensinando? O que houve durante a realização deste trabalho foi um grande compartilhamento de pesquisa, informação que se transformou num grande aprendizado. Ao realizar este projeto com alunos do quinto ano, pode-se dizer sem nenhuma dúvida que a professora mais aprendeu do que ensinou, pois teve que pesquisar, ler muito, refletir, buscar, parcerias, conversar com pessoas com formação apropriada para dar maiores explicações aos alunos, como foi o caso da palestra com o advogado em sala de aula, pois muitos termos do Direito não era do conhecimento e não poderia deixar as crianças com dúvidas ou simplesmente ficar no debate do senso comum, já que estavam demonstrando tanto interesse em saber mais sobre um tema que faz parte da realidade da vida de cada brasileiro.

Vale a pena destacar que a partir de uma matéria publicada no jornal foi possível desenvolver todo esse trabalho envolvendo cidadania o qual teve início no mês de fevereiro e foi tomando forma com outras matérias do jornal e outros materiais e ainda é possível dar continuidade por todo o ano letivo. Dessa forma comprovando que é possível desenvolver um trabalho significativo em sala de aula tendo o jornal

sendo ele impresso ou digital como base. As aulas ficam mais atrativas e os alunos mais interessados em participar por se tratar de assuntos ligados a realidade.

Acredita-se que ao desenvolver este trabalho os alunos conseguiram ultrapassar as paredes da escola, pois foi possível de maneira bem simples abordar temas, assuntos que fazem parte da realidade política do país, levando as crianças a perceberem que cada um de nós podemos fazer nosso papel para termos um país melhor, participando com ética da sociedade onde se vive e que não precisa ser gente grande para atuar, pelo contrário, desde pequenos podem e devem demonstrar atitudes que contribuam para viver democraticamente e para isso, é necessário dar a devida importância e resgatar importantes valores como a honestidade.

Ainda é possível afirmar que os objetivos foram alcançados e os alunos demonstraram que aprenderam, apresentaram melhoras na leitura, na interpretação e na escrita, além de participar de atividades em grupos, expor suas opiniões criticamente de forma democrática e mais que isso, aprenderam lições que vão além de ler e escrever, aprenderam e principalmente ensinaram importantes lições, destacando a importância de praticar a honestidade.

Participaram de atividades que serão significativas para toda a vida, ou seja verdadeiras lições de cidadania e ainda conseguiram sensibilizar as famílias repassando o que aprenderam, deixando claro que a escola precisa estar aberta a novas ferramentas e metodologias.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997. v. 2.

FARIA, Maria Alice de Oliveira. **O jornal em sala de aula**. São Paulo: Contexto, p.12.(Col. Repensando a Língua Portuguesa)

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

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

FREITAS, Jéferson José; ORTIZ, Jurema. **O jornal em salas de aula de Educação de Jovens e Adultos.: informação e cidadania**. Curitiba: Aymará, 2009.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 1. Ed. Campinas: Papirus, 2007

MORAN, José Manuel ET AL. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6 Ed. Campinas; Papirus, 2000.

OGAWA, M. N. e LIMA, K. S. **Projeto ler e pensar: o jornal em sala de aula e suas contribuições para o aprendizado da leitura e da escrita**. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_)

anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE\_4078.pdf. Acesso: 10 Out. 2016.

OSTROVSKI, C. S. **Interdisciplinaridade e o uso do jornal digital: fundamentos e perspectivas**. Curitiba - PR: Prottexto, 2009.

PEDAGOGIA AO PÉ DA LETRA. **Resumos**: Pedagogia Freinet. 2013. Disponível em: . Acesso em: 01 Jul 2016.

SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

ZANCHETTA Jr., Juvenal. **Por que, afinal, a leitura de jornais na escola?**. In: Ezequiel Theodoro da Silva. (Org.). **O jornal na vida do professor e no trabalho docente**. 1 ed. Campinas: Global / Associação de Leitura do Brasil, 2007, v. , p. 57-66.

## ENDEREÇOS ELETRÔNICOS

BLOG DA LEITURINHA. **Pequenas corrupções – o que as crianças aprendem com elas?** Disponível em: <<https://labedu.org.br/pequenas-corrupcoes-o-que-as-criancas-aprendem-com-elas-2/>>Acesso em 28 de Abril de 2016.

PLENARINHO. **Não caia na do corrupto**. Disponível em:< <https://plenarinho.leg.br/>>Acesso em 12de Maio de 2016.

**VAZ, Marcos. Revista Brasilzinho**. Disponível em:< <http://www.brasilzinho.com.br/>>Acesso em 23 de Julho de 2016.

## TRABALHO E EDUCAÇÃO DE JOVENS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA/PR

*Data de aceite: 11/03/2020*

*Data de submissão: 08/12/2019*

### Liliane Pinheiro

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG),  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
(PPGE)

Ponta Grossa – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/3461732473826846>

### Patrícia Correia de Paula Marcoccia

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG),  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
(PPGE)

Ponta Grossa – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/0063374648165001>

**RESUMO:** Esta pesquisa apresenta resultados sobre o trabalho e a educação do jovem da agricultura familiar do município de Palmeira no estado do Paraná, com foco nas suas condições de vida. A problemática que orientou esse estudo é: Como está configurado o trabalho e a educação do jovem da agricultura familiar do município de Palmeira? Por meio da pesquisa bibliográfica, analisaram-se as produções referentes à situação do jovem do campo e, também, pesquisa de campo, utilizando questionários com jovens da agricultura familiar de uma escola estadual localizada no campo no município de Palmeira, os quais abordaram

questões sobre o perfil socioeconômico dos jovens do campo, as condições de vida no campo, o trabalho e a educação. Para os sujeitos da pesquisa, o trabalho na agricultura familiar não está garantindo as condições para manter a produção da vida de toda família, visto que há muitas dificuldades para manter a propriedade e, a produção contribui para a saída dos jovens do campo. Quanto à educação ofertada a esses jovens, constatou-se a ausência de escola pública nas comunidades e pouco acesso a um conhecimento que possibilite estabelecer relações com o processo de trabalho na agricultura familiar. Embora os jovens trabalhem na produção, a renda não é distribuída, ficando sob o domínio do pai, isto é, do regime patriarcal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho. Educação do campo. Agricultura familiar.

### WORK AND EDUCATION OF YOUNG PEOPLE OF COUNTRYSIDE IN THE PALMEIRA/PR

**ABSTRACT:** This research presents results about the work and education of young people from family farming in the city of Palmeira in the state of Paraná, focusing on their living conditions. The problem that guided this study is: How is the work and education of young people from family farming in the county of

Palmeira? Through bibliographic research, we analyzed the productions related to the situation of the youth of the countryside and also field research, using questionnaires with young people from family farming of a state school located in the countryside in the city of Palmeira, which tackled questions about the socioeconomic profile of rural youth, rural living conditions, work and education. For the research subjects, work in family farming is not guaranteeing the conditions to maintain the production of the life of the whole family, since there are many difficulties to maintain the property, and production contributes to the removal of young people from the countryside. As for the education offered to these youngsters, it was found the absence of public schools in the communities and few access to knowledge that allows establishing relationships with the work process in family farming. Although young people work in production, income is not distributed, but is under the control of the father, that is, the patriarchal regime.

**KEYWORDS:** Work. Education in the Countryside. Family Farming.

## 1 | INTRODUÇÃO

O estudo apresenta um recorte da pesquisa intitulada *Trabalho e Educação de jovens do campo no município de Palmeira/PR*. Possuímos como objetivo geral, analisar o trabalho e a educação do jovem da agricultura familiar no município de Palmeira/PR, dessa maneira, o presente trabalho possui como problemática central, entender como está configurado o trabalho e a educação do jovem em questão?

De acordo com a Agenda Juventude Brasil (2013), a juventude é compreendida pelo grupo etário de 15 a 29 anos, assim referendado um segmento da população brasileira pela Constituição Brasileira e também pelo Estatuto da Juventude, que corresponde a cerca de  $\frac{1}{4}$  da população do país.

Esta faixa etária possui grande importância social, política e cultural no conjunto da sociedade. Destacando aqui a juventude do campo, que é o nosso objeto de estudo na presente pesquisa. Segundo o Censo Demográfico do IBGE (2010) a população jovem que vive no meio rural é de 15,2 % do total. Dados estes que nos remetem a pensar e estudar este grupo etário que vive no campo, suas trajetórias de vida, com foco na relação trabalho e educação. Assim levando ao nosso tema de pesquisa, que contribuirá em grande importância e relevância para a sociedade em geral.

## 2 | METODOLOGIA

A abordagem utilizada nesse estudo é qualitativa, assim sendo uma pesquisa de campo e bibliográfica, tendo como técnica de coleta de dados, questionários aplicados aos jovens da agricultura familiar. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 186), a pesquisa de campo é

[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

A pesquisa foi realizada com 125 alunos matriculados no Ensino Médio de um colégio estadual localizado no campo em Palmeira/PR, 50 receberam os questionários, que foram respondidos por 30 deles. Os respondentes foram alunos do 2º e do 3º anos do Ensino Médio, sendo 20 deles do 2º ano e 10 do 3º ano.

As 34 questões (abertas e fechadas) do questionário abordaram aspectos como: o perfil socioeconômico dos jovens do campo, condições de vida no campo, de trabalho e educação. As respostas foram analisadas nos moldes quantitativos e qualitativos.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos dados obtidos foi possível constatar que a maioria dos respondentes da pesquisa são jovens com idade média de 16 anos. Uma questão que chama a atenção é o maior número de estudantes do gênero feminino, sendo 67% dos respondentes mulheres e 33% homens. Isso pode evidenciar que as mulheres buscam mais que os homens terminar seus estudos.

Janata (2004) em sua pesquisa aborda que as jovens optam por estudar por conta de a agricultura familiar apresentar uma cultura patriarcal, na qual são os rapazes os “herdeiros”. Assim para eles é uma opção continuar no campo, já para as moças não, pois essas relações fazem com que as mulheres assumam o papel apenas de mãe e donas de casa dentro desse contexto.

A maioria dos alunos são oriundos de várias comunidades ao redor do Colégio, utilizam como meio de locomoção para chegar a escola, o transporte escolar, nesses dados percebemos como os colégios do campo são poucos e geralmente ficam afastados de várias comunidades. Isto revela a ausência de escola no campo, a falta de planejamento e a expansão do transporte escolar.

Diante dessa realidade, considera-se necessário o transporte escolar para a mobilidade dos estudantes, mas por outro lado, a questão que se coloca é que os municípios juntamente com o estado do Paraná e o governo federal investem muito no transporte e esse recurso poderia ser destinado à construção de escolas nas comunidades. (PEREIRA; SOUZA, 2017).

Molina, Montenegro e Oliveira (2009), apontam que nos últimos anos, as políticas de nucleação das escolas no meio rural e a situação do transporte escolar, fazem com que, em sua maioria, haja o deslocamento do aluno residente na área rural para escolas urbanas. As autoras chamam atenção para a diminuição significativa

do número de instituições de ensino da educação básica no meio rural, no período de 2005 a 2007, que passou de 96.557 para 88.386, com uma redução de 8.171 escolas.

Outro dado que chama a atenção é a baixa escolaridade dos pais dos respondentes, a maioria deles apresentam apenas Ensino Fundamental incompleto, isso evidencia a baixa escolarização dos trabalhadores do campo, por conta de esses pais necessitarem garantir a sua sobrevivência e também pela ausência de escola pública no campo, no passado.

Molina, Montenegro e Oliveira (2009), abordam que a relação entre as desigualdades econômicas e sociais sofridas historicamente pelos sujeitos do campo é intensa com a ausência do direito à educação no território rural. “É preciso levar em consideração que a escola do campo traz as marcas dos seus sujeitos: das diferenças convertidas em desigualdades.” (MOLINA, MONTENEGRO E OLIVEIRA, 2009, p. 6).

Quanto aos conhecimentos abordados na escola em relação a: se os mesmos valorizam o trabalho do homem no campo, a maioria responde que não há essa valorização. O que é um dado que nos remete a realidade de muitas escolas do campo, isto é, a educação não está articulada ao modo de produzir a vida no campo. Este afastamento prejudica os trabalhadores familiares porque vai contra a materialidade da vida no meio rural. Isso também reforça o currículo urbanizado, sem relação com uma educação do campo efetiva.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB Nº 9394/96 em seu artigo 28, estabelece as seguintes normas para a educação do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Infelizmente, mesmo ao se passar tantos anos essa Lei ainda não está sendo efetivada.

Quanto a continuação dos estudos, os jovens revelam que não há incentivo dos pais para que eles continuem a estudar, nessa falta, como traz Ferreira e Alves (2009, p. 248), “[...] ainda com maior peso está o entendimento de muitos jovens – e, principalmente, de seus pais – de que para ser agricultor não é necessário estudar.”

Infelizmente ainda há esse pensamento no meio rural, mas isso é detrimento de um sistema que não valoriza esses sujeitos, que faz formar uma cultura de dualidade de campo e cidade, colocando o campo como inferior, espaço mais atrasado,

formando a ideia de que para se viver no campo não há a necessidade de estudar, visto que as próprias escolas não valorizam esses sujeitos.

Quando perguntado sobre o trabalho, muitos dos jovens respondem que trabalham, ajudam na renda de suas famílias, na agricultura. Embora muitos respondentes mencionaram que se identificam com esse trabalho, a maioria vê o trabalho, apenas como fonte de renda, sustento e sobrevivência; de valor moral e obrigação, sem pensá-lo como fonte de prazer e escolha.

Por sua vez, os jovens apresentam a posição de que devem ajudar nas tarefas do lar, da roça e estudar. Mesmo a maioria deles não possuindo remuneração pelo seu trabalho. Esta questão pode dizer respeito ao modo como é organizada a família, sendo que na agricultura familiar prevalece o patriarcado, que na maioria das vezes na questão da renda e remuneração é o pai quem decide o destino do dinheiro e não há distribuição da renda. Luciano (2013) aponta que essa relação de hierarquia familiar coloca o jovem em condição de subalternidade e invisibilidade.

No que se refere ao que esses jovens pretendem fazer quando terminarem o Ensino Médio, os mesmos almejam ingressar em uma faculdade, assim saindo do campo. A maioria aponta gostar de viver no campo, valorizam suas raízes, mas menciona que pretende morar na cidade por conta das dificuldades existentes no campo e a oferta de mais recursos que o meio urbano possui, opções de lazer, de emprego, e de estudo.

As respostas dos jovens tratam das condições de trabalho que não são favoráveis no campo, ou seja, o modo de produzir a vida no campo é precário. Como aponta também Puntel (2011), o campo apresenta muitas dificuldades de subsistência, o jovem trabalhador da agricultura familiar enfrenta muitos problemas, como os seguintes: a baixa remuneração, as poucas áreas de terra disponíveis para o plantio e a falta de acesso a créditos para possíveis investimentos. Esses são problemas agravados pela falta de políticas públicas no campo que visam a superação dos mesmos.

A educação possui papel primordial no fortalecimento das políticas públicas voltadas à juventude do campo e a todo o contexto do modo de vida presente nele. Caldart (2003, p. 64), menciona que, para que haja uma educação efetiva no campo, a escola deve atuar,

[...] reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro.

Nesse sentido, como um direito constitucional, a escola deve se ajustar em forma e conteúdo, às pessoas que necessitam dela, assim sendo, é a escola que deve ir ao encontro dos alunos e não os alunos ao encontro da escola. (CALDART, 2003). Mas devemos pensar que a escola não é a única responsável pelos processos de mudanças na vida no campo.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo foi possível constatar que, nas publicações sobre o tema em questão, encontradas, estudadas e analisadas revelaram que há precariedade na educação e nas condições de trabalho do jovem do campo, também há subalternização do capital para com esses sujeitos, os quais se encontram com uma escolarização de massas, ora pensada para o agronegócio, ora nos moldes urbanos, que não valorizam o sujeito que vive no meio rural e as suas especificidades. Por outro lado, verificou-se com a leitura de obras com o tema: jovem e educação do campo, na revisão de literatura para a realização desta pesquisa, que o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra) desempenha importante papel na formação dos jovens do campo, a qual é delineada de forma muito mais densa, esse sujeito quando se encontra em um contexto de luta possui uma consciência política de entendimento dos seus direitos e que deve lutar por eles no campo.

O MST possui relação importante com o contexto das políticas educacionais do campo, aliado a isso podemos trazer a importância dos movimentos sociais na trajetória da Educação do campo, como menciona Caldart (2009, p. 40),

Os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os 'movimentos sociais camponeses em estado de luta', com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST.

Estes trabalhadores camponeses que lutam por políticas mais justas para o campo são o vínculo de origem da Educação do campo, são os trabalhadores 'pobres do campo', trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas são aqueles dispostos a reagir contra as desigualdades, para buscar ampliar o olhar do Estado para com os trabalhadores do campo. (CALDART, 2009).

Por outro lado o Estado não valoriza as especificidades do homem do campo, e junto com elas as dificuldades da juventude rural. Sendo estes sujeitos, a esperança de uma saída para a agricultura familiar, de superação dos seus entraves, são eles que em meio a um contexto de exploração podem, com uma educação de qualidade, unirem forças para a superação da integração forçada da agricultura familiar ao agronegócio e buscarem outras formas de organização coletiva de trabalho.

Conclui-se por fim, que o contexto de trabalho que os sujeitos desta pesquisa

estão inseridos é pautado no modo de produção da agricultura familiar, o qual é organizado em moldes patriarcais, onde toda a família trabalha, mas o detentor da renda e gestão dela é realizado pelo pai. Então o trabalho para esses jovens é tido como obrigação de ajuda na renda familiar, sem trazer prazer e meios de identificação para o mesmo.

Já, quanto ao contexto de educação que essa juventude está colocada, pode-se dizer que, a mesma possui uma relação parcial com o trabalho das famílias dos respondentes, pois de acordo com os dados analisados observamos que a instituição aborda apenas em alguns eventos, temas relacionados à vida no campo.

## REFERÊNCIAS

AGENDA JUVENTUDE BRASIL. **Pesquisa nacional sobre o perfil e opinião dos jovens brasileiros 2013**. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/estatisticas/agenda\\_juventude\\_brasil\\_vs\\_jan2014.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/estatisticas/agenda_juventude_brasil_vs_jan2014.pdf)>. Acesso em: 29 Set. 2018.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9394/96**. Brasília, 1996.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo Sem Fronteiras**, (s.l.) v. 3, n. 1, p.60-81, Jan/Jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: Notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.35-64, mar./jun. 2009.

FERREIRA, Brancolina; ALVES, Fábio. Juventude rural: Alguns impasses e sua importância para a agricultura familiar. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. Cap. 10. p. 243-258.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário: agricultura familiar**. Brasília, DF: IBGE, 2006. Disponível em: <[www.ibge.gov.br/censoagropecuario2006](http://www.ibge.gov.br/censoagropecuario2006)>. Acesso em: 21 set. 2018.

JANATA, Natacha Eugênia. **“Fuxicando” sobre a cultura do trabalho e do lúdico das meninas-jovens-mulheres de assentamentos do MST**. 2004, 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, [S. l.], 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica 1**. 5. ed. Atlas: São Paulo, 2003.

LUCIANO, Conceição Aparecida. **Entre o “cá e o lá”: Educação e trabalho na vida dos jovens migrantes do Alto Jequitinhonha, MG**. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L. de. A., OLIVEIRA, L. L. N. de. A. **Das desigualdades aos Direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo**. Secretaria de relações Institucionais; Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES; Secretaria do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – SEDES. Brasília: SRI, 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/Micro/Downloads/Das%20desigualdades%20aos%20direitos%20-%20a%20exigencia%20de%20politic%20afirmativas%20para%20a%20promocao%20da%20equidade%20educacional%20no%20campo.pdf>>. Acesso em: 07 Out. 2018.

PEREIRA, Camila Castiliano; SOUZA, Maria Antônia de. A política de fechamento de escolas no

campo na região Metropolitana de Curitiba/PR. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 158-180, set/dez. 2017. P.158-180.

PUNTEL, Jovani Augusto. **Situação e Perspectivas para o Desenvolvimento dos Jovens Rurais Um estudo a partir dos jovens formados no Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural no Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural no Vale do Rio Pardo – RS**. 2011, 175 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Santa Cruz do Sul(UNISC), Santa Cruz do Sul, 2011.

## VIOLÊNCIA POLICIAL NA PERIFERIA: QUE CONTRAPONTO? - UM ESTUDO DE CASO ENTRE LISBOA E O RIO DE JANEIRO

*Data de aceite: 11/03/2020*

*Data de submissão: 15/12/2019*

**Elisabete Eugénia Pinto dos Santos  
Pessanha Rodrigues**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação  
da Universidade do Porto Porto – Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-3945-7054>

**RESUMO:** Esta é uma proposta comparativa entre a realidade portuguesa e a realidade brasileira, especificamente no que diz respeito às áreas metropolitanas de Lisboa e do Rio de Janeiro. Pretendo demonstrar, como nas duas realidades, as populações com menor renda, qualificação, de origem migrante ou negra, moradoras de lugares “desqualificados” sofrem negligência, discriminação e violências extremas e intencionais por parte do Estado, sendo uma das suas “montras” mais visíveis os abusos e torturas policiais desproporcionais e arbitrários junto dos seus moradores. Seja através do discurso de “guerra às drogas” ou de manutenção da segurança pública, muitos destes atentados aos direitos humanos permanecem impunes. Venho assim dar a conhecer alguns exemplos em ambos os contextos, onde a sociedade civil e a esfera judicial têm contribuído como contrapoder face a estas práticas. No contexto português,

apresento o caso da Associação Moinho da Juventude na defesa de moradores e na disputa judicial face à absolvição de agentes policiais em casos de abusos generalizados no bairro Alto da Cova da Moura e em delegacias policiais, usando como fonte um estudo exploratório de cariz qualitativo sobre o bairro. Para além disso, pretendo debater uma acusação recente (Julho de 2017), em que de forma inédita o Ministério Público indiciou 18 agentes policiais pela prática de crimes graves contra moradores deste bairro, através da análise de imprensa. No contexto brasileiro, introduzo o projeto do DefeZap, relativo a uma plataforma de reação a situações de violência de Estado. Utilizando como fonte entrevistas realizadas com intervenientes do Projeto, proponho um debate sobre o caso do Complexo do Alemão (Fevereiro de 2017) em que se assistiu à invasão ilegal de moradias por parte da Polícia Militar, e em que a mobilização da sociedade civil e do poder judicial desempenharam papéis centrais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Violência, direitos humanos, contrapoderes.

**POLICE VIOLENCE IN THE SUBURBS:  
WHAT ARE THE COUNTERPOINTS? – A  
STUDY CASE BETWEEN LISBON AND RIO  
DE JANEIRO**

**ABSTRACT:** This work addresses a comparative

proposal between the Portuguese and Brazilian contexts, concerning the suburban areas of Lisbon and Rio de Janeiro. In both realities, populations presenting a low income and low educational levels, originated from migrant or African background face negligence, discrimination as well as extreme and intentional violence by the state. One of the most notorious examples are the abuses as well as the disproportionate and arbitrary police tortures. Either through the speech of “war on drugs” or the maintenance of public safety, many human rights violations remain unpunished. In this regard, this work discusses how the civil society and judicial sphere have been contributing as counterpoints in the face of these practices. In the Portuguese case, the Moinho da Juventude Association acts in defense of these populations and in the court dispute regarding the acquittal of police officers concerning widespread abuses in the low-income neighborhood of Alto da Cova da Moura as well as in police stations. It also points out a prosecution charge (July 2017) against 18 police officers for the commission of serious crimes against the neighborhood population. Methodologically, an exploratory qualitative study and press analysis were used. In the Brazilian case, the Defezap project aims to respond to state violence episodes. Based on interviews with elements of the project team and press analysis, a debate about a police illegal invasion in the Complexo do Alemão (a low-income neighborhood) in February 2017 is proposed, in which civil society mobilization and judicial power play central roles.

**KEYWORDS:** Violence, human rights, counterpoints.

## 1 | ALTO DA COVA DA MOURA

O bairro (comunidade) do Alto da Cova da Moura está localizado na zona oriental do concelho da Amadora, situado na Área Metropolitana de Lisboa (MALHEIROS et al., 2007). Considerado um dos aglomerados urbanos periféricos mais marginalizados e desqualificados da capital portuguesa, sofre uma estigmatização social e um sensacionalismo midiático expressivos, sendo repetidamente associado a episódios de violência, tráfico de droga.

MALHEIROS et al. (2007), descrevem a maioria da população residente no bairro como sendo africana, constituída maioritariamente por imigrantes vindos de Cabo-Verde e seus descendentes nascidos em Portugal.

## 2 | VIOLÊNCIA POLICIAL

SUDAN (2002) refere que na sua pesquisa levada a cabo nos bairros mal afamados de Lisboa durante seis anos, a Polícia apresenta-se como o alvo de todas as críticas:

“Esta interpela-nos sem razões.”

“Nós não fizemos nada mas somos sempre suspeitos.”

A polícia simboliza o racismo, o arbitrário e a indiferença. Todos, e não somente os jovens, têm a memória de conflitos, detenções arbitrárias e de injúrias.

Segundo a pesquisadora Ojeaku Nwabuzo, britânica, investigadora sênior da European Network Against Racism (ENAR), entrevistada para o Jornal Público a 5 de Maio de 2016:

“Em primeiro lugar muitas pessoas negras e de ascendência africana são tratadas de forma muito discriminatória pelas autoridades policiais, há vários relatos de violência. Parece que existe um número alto de pessoas negras na prisão, comparando com outros grupos étnicos e há a criminalização desta população com a paragem na rua pela polícia.”

Por seu lado, Pessanha (2009) refere que no caso da Cova da Moura, as relações com a Polícia são descritas como violentas e tensas, sofrendo os moradores abordagens inesperadas na realização de patrulhamento. A ação da Polícia incute na população do bairro sentimentos de humilhação, constrangimento, revolta e injustiça, sendo sistematicamente acusada de abuso de poder.

“Os elementos do bairro queixavam-se disso, a Polícia quando entra, entra a matar. Entra numa abordagem extremamente agressiva, e que gera imediatamente violência, porque depois há uma série de gente que tem armas e que se há uma sensação de ameaça extrema, há muito rapidamente uma evolução para uma situação descontrolada em que alguém dispara, a outra pessoa dispara num fogo cruzado um bocadinho imprevisível.”

“Já tive a oportunidade de assistir à intervenção da Polícia junto da população e foi de uma brutalidade, eu fiquei tão chocada, tão chocada, pronto as primeiras vezes fiquei mais porque não tinha noção mesmo nenhuma que a Polícia nos bairros intervinha assim, já tinha ouvido os jovens a comentar, porque os jovens do bairro têm muito aquela relação com a Polícia de ódio.” (PESSANHA, 2009).

### **3 | ASSOCIAÇÃO CULTURAL MOINHO DA JUVENTUDE**

A Associação Cultural Moinho da Juventude surge no início dos anos 80 através de uma iniciativa dos próprios moradores do Alto da Cova da Moura, sendo atualmente considerada um projeto comunitário. Segundo PESSANHA (2009), o Moinho da Juventude preconiza uma força motriz na mediação dos contatos entre o interior e o exterior potenciando: respostas sociais, melhoria na qualidade de vida e defesa de direitos. De salientar, que esta é uma associação que interveio diversas vezes na tentativa de redução da violência policial, apresentando-se como interlocutora na defesa de moradores e na contestação de absolvição de policiais em casos de abusos generalizados dentro do bairro e em delegacias.

#### 4 | MINISTÉRIO PÚBLICO: ACUSAÇÃO INÉDITA

Segundo o canal da mídia Sic Notícias, em notícia datada de 11 de julho de 2017, no dia 5 de fevereiro de 2015, um jovem do Alto da Cova da Moura, foi levado para uma Delegacia da Polícia de Segurança Pública/PSP (análoga à Polícia Civil) acusado de apedrejar uma viatura pertencente à Polícia. Dois jovens com ligações à Associação Moinho da Juventude foram alertados sobre o sucedido. Dirigiram-se com mais quatro amigos à delegacia, alicerçados nos relatos que davam conta do espancamento e de comentários racistas que antecederam a detenção do primeiro.

Segundo o despacho de acusação do Ministério Público, e sem que fossem provocados, os policiais que se encontravam naquela delegacia agrediram os jovens. Dois terão fugido, quatro permaneceram na delegacia e um quinto elemento (que se encontrava num estabelecimento comercial nas imediações) terá sido arrastado e atirado para o chão da delegacia. Seguidamente foram algemados e espancados, acabando detidos durante 48 horas, (o prazo legal para serem presentes a um juiz de instrução criminal) que acabaria por sujeitá-los a um termo de identidade e residência. Segundo a jornalista Joana Gorjão Henriques, autora de uma matéria sobre este acontecimento no jornal Público datada de 12 de Julho de 2017, os autos policiais foram elaborados com o objetivo de incriminar os seis jovens da Cova da Moura, acusados inicialmente de tentativa de invasão da Delegacia de Alfragide.

Dois anos depois do sucedido, a Polícia Judiciária (análoga à Polícia Federal) considerou a medida inadequada, já que o cruzamento de depoimentos e relatórios médicos provam que todos os policiais da delegacia de Alfragide (Área Metropolitana de Lisboa) teriam mentido. Neste sentido, o despacho do Ministério Público é perentório ao desconstruir a versão apresentada pela polícia, acusando os policiais de: prática dos crimes de falsificação de documento agravado, denúncia caluniosa, injúria agravada, ofensa à integridade física qualificada, falsidade de testemunho, tortura e outros tratamentos cruéis, degradantes ou desumanos bem como sequestro agravado. A acusação refere ainda que os policiais agiram “pelo sentimento de ódio racial, de forma desumana e cruel pelo prazer de causarem sofrimento aos arguidos”.

Numa notícia avançada pelo Jornal Expresso, no dia 7 de Setembro de 2017, pode ler-se que o processo dos 18 policiais da Delegacia de Alfragide, na Amadora, irá diretamente para julgamento após os policiais acusados terem dispensado a realização da fase de instrução. Em simultâneo, o Ministério Público requereu ao Tribunal de Sintra que decretasse a suspensão imediata de funções destes policiais, agravando assim as medidas atuais de coação (termo de identidade e residência), alegando a “salvaguarda do risco para a segurança e tranquilidade públicas”. No entanto, segundo o Jornal Público, em matéria datada de 27 de Setembro de 2017, a juíza de Instrução Criminal do Tribunal de Sintra recusou o agravamento das

medidas de coação requeridas pelo Ministério Público, alegando não existir qualquer elemento atual, objectivo, que possa fundamentar o “juízo de plausibilidade do cometimento de fatos idênticos àqueles pelos quais os arguidos estão acusados”. Acrescenta que desde a data da “prática dos fatos”, os arguidos têm-se mantido no exercício de funções “embora noutros locais ou departamentos (alguns em funções administrativas), sem que haja notícia de que tenham praticado fatos idênticos”, pelo que “a aplicação nesta fase processual da medida de coação de suspensão do exercício de funções de policiais da Polícia de Segurança Pública ofende os princípios da adequação e proporcionalidade”. Sete dos dezoito agentes encontram-se de baixa, na maioria dos casos baixa psicológica. O responsável do Sindicato da Polícia informou que quatro policiais vão ser transferidos para outras cidades:

“Tendo em conta que são dessas cidades e se encontram numa situação de fragilidade, a direção nacional da polícia teve a sensibilidade de aceitar as transferências excepcionais, de modo a que possam estar mais perto das famílias (...) apenas um policial ficará na Amadora a exercer funções administrativas”.

Por seu lado, a advogada das alegadas vítimas afirma não compreender a decisão judicial, já que sete dos dezoito agentes acusados pelos incidentes de 2015 estão envolvidos em três outros processos judiciais datados de 2017 por “fatos idênticos” aos ocorridos, sendo esta situação referida pelo Ministério Público no requerimento que entregou com vista à suspensão de funções dos policiais. A advogada finaliza:

“Estamos a falar de policiais que têm este comportamento de forma reiterada”.

O julgamento teve início no dia 22 de Maio de 2018. Segundo o Jornal Público, em matéria datada de 26 de Junho de 2018, irá decorrer sem a presença dos arguidos de modo a não provocar “constrangimento”, nem intimidar as seis vítimas e testemunhas. O Ministério Público evocou o estatuto de “vítimas especialmente vulneráveis” já que os arguidos estão acusados da prática de um crime violento que prevê esta hipótese, obtendo uma decisão favorável por parte do coletivo de juízes. Os advogados dos agentes opuseram-se, argumentando que esse fato iria quebrar o princípio da presunção da inocência, e que iria impedir de confrontar as testemunhas com o reconhecimento de alguns arguidos.

No dia 14 de Setembro de 2018, o jornal Diário de Notícias citou um testemunho firme de duas funcionárias da Associação Moinho da Juventude, que contrariaram a versão da PSP em dois momentos importantes deste processo: o local da detenção de uma das vítimas no bairro, bem como o número e a direção dos tiros de fuzil e de balas de borracha, disparados por um dos agentes. Os agentes foram todos ouvidos e negaram todas as imputações. Numa tentativa de desacreditar as testemunhas,

a defesa tem procurado contradições entre o que estas disseram à Polícia Judiciária (PJ), na fase de inquérito e o que estão agora a dizer em tribunal, quase sempre pormenores sem relevância para o essencial do que está em causa.

Por seu lado, o jornal Público entrevistou algumas das vítimas, que relataram ter sofrido diversas injúrias e ameaças:

“Os policiais disseram que nós, africanos, temos de morrer”.

“Vocês têm sorte que a lei não permite, senão seriam todos exterminados.”

O Jornal i, numa matéria de 2 de Outubro de 2018, cita outros relatos

“Então vocês vieram invadir a delegacia pretos do caralho. Um dia, vamos acabar com a vossa raça. Deviam ser levados ali para onde estão os estupradores, levar com o cabo de vassoura pelo cu acima e comer comida envenenada”.

“Nasci num bairro onde aprendemos a lidar com as situações mais difíceis que podemos imaginar. Fui, por isso, uma pessoa sempre capaz de superar várias coisas e nunca fiquei com sequelas. Mas este episódio fez-me ficar paranóico”.

Outras fontes entrevistadas pelo jornal Público, referem que este está longe de ser um caso isolado de violência policial, bem como de fabricação de fatos pela Polícia. Um ex-funcionário da Inspeção Geral da Administração Interna refere que:

“A falsificação de autos de notícia não é inédita, nem este caso é único”.

Por seu lado, um representante do SOS Racismo (associação de imigrantes), denuncia:

“É prática a fabricação de fatos pela polícia e que o despacho coloca isso às claras. Este caso ajuda a desfazer o mito de que não há racismo nas instituições em Portugal. Nunca tivemos uma delegacia inteira a ser constituída arguida. O racismo não é uma coisa isolada, se todos estão arguidos é porque todos tiveram implicações”.

“Trata-se ainda do fim da impunidade que tem vingado em casos similares e de incentivar as vítimas a construir finalmente um património de confiança com o Estado. O racismo é uma prática e uma cultura de relação que as forças de segurança criaram na sua abordagem com as comunidades negras e ciganas. Se o Estado esteve bem em deduzir acusação, também mostra uma fragilidade tremenda: durante anos esteve cego, surdo e mudo perante a violência policial racista”.

Em simultâneo, um pesquisador em ciências sociais (Instituto ISCTE), admite que este caso abre a porta a uma interrogação sobre a “discrepância” entre a narrativa inicial da polícia de “tentativa de invasão da delegacia” e a acusação. Segundo este entrevistado:

“Esta preposição leva a pensar nas inúmeras situações deste gênero, relatadas pela polícia aos mídia sobre as quais não se chega a saber os verdadeiros acontecimentos.”

Por seu lado, um representante do Sindicato dos Profissionais de Polícia, contrapõe estes discursos afirmando:

“A acusação venha a cair por terra pois o número de policiais acusados é muito elevado.”

“Excessivo para qualquer ato que se pratique numa delegacia.”

“É mau demais para ser verdade.”

“A acusação de racismo coloca a imagem da instituição PSP em causa. Não corresponde à realidade.”

Através da breve descrição deste caso, pode observar-se a ação proativa do Ministério Público em prol das alegadas vítimas face a uma acusação de uma ampla dimensão abrangendo todos os policiais de uma delegacia, assistindo-se em contraponto a uma decisão de formato conservador por parte do Tribunal de Instrução num primeiro momento, bem como práticas de protecionismo e eventual encobrimento/silenciamento pelo Sindicato da Polícia, ao transferir os policiais indiciados para outras delegacias ou para execução de outras funções, nomeadamente administrativas.

Será contudo de relevar, que apenas após a finalização do julgamento, poderá ser elaborada uma reflexão mais aguda sobre o impacto deste caso no cenário judicial português. No entanto, o fato deste caso estar a ser debatido na sociedade civil de forma ativa, já indicia possíveis dinâmicas transformadoras, ainda que lentas.

## 5 | GUERRA ÀS DROGAS

Segundo a ativista do movimento negro norte-americano Deborah Small, a guerra às drogas é uma ferramenta da qual a sociedade contemporânea depende para manter negros e pobres oprimidos e marginalizados (CARTA CAPITAL, 2016).

A Lei n. 6.368/76 apresenta-se como um dos primeiros símbolos nacionais do paradigma proibicionista criminal no Brasil. A referida legislação, nos moldes da política norte-americana de guerra às drogas (“war on drugs”), criminalizava, além das figuras relacionadas ao suposto comércio (tráfico), o próprio usuário de “substância entorpecente”, estabelecendo inclusive pena de prisão (MACHADO, 2016). Deste modo, segundo BOITEUX (2010):

“O problema do abuso na utilização de determinadas substâncias consideradas ilícitas, que deveria ser tratado sob a perspectiva de “saúde pública” virou, de forma equivocada, uma questão de polícia e de “segurança pública”.

Segundo PEREIRA DA ROCHA (2013), residem dois dilemas em relação à violência policial em contexto brasileiro: por um lado o uso ilegítimo da força num Estado democrático de direito, por outro lado, a revelação da tensão na relação entre a polícia e o cidadão.

As informações disponíveis sobre a violência policial, por certo, revelam pequena parcela de uma realidade não dita. Além disso, a literatura demonstra que essa violência é uma ação sujeita a diversas dramatizações, pois atinge mais os jovens negros, favelados, pobres, marginalizados, enfim, os estigmatizados. A violência policial reproduz assim a discriminação social, logo há indivíduos mais sujeitos aos abusos (MACHADO, NORONHA, 2002).

Na cidade do Rio de Janeiro, a Polícia Militar tem usado a força de forma desnecessária, excessiva e arbitrária, desrespeitando normas e protocolos internacionais sobre o uso da força e armas de fogo (ANISTIA INTERNACIONAL, 2015).

As Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) são as experiências mais recentes de política de segurança pública no município do Rio de Janeiro e têm como objetivo combater o controle armado de determinadas áreas da cidade por parte de grupos criminosos e o tráfico de drogas. A experiência surgiu em 2008 e alguns dos princípios das UPPs são o policiamento de proximidade (policiamento comunitário) e a utilização de policiais militares recém-formados, que são recrutados especialmente para atuar nessas unidades e passam por treinamento específico. Sua implantação contribuiu para a redução de determinados índices de criminalidade em áreas específicas da cidade, como o número de homicídios – inclusive os homicídios decorrentes de intervenção policial e o número de policiais mortos em serviço. Apesar desses avanços, ainda há inúmeras denúncias de abusos por parte dos policiais militares dessas unidades, incluindo uso desnecessário e excessivo da força e execuções extrajudiciais (ANISTIA INTERNACIONAL, 2015).

## 6 | DEFEZAP

Diz respeito a um projeto que se encontra a ser desenvolvido nos municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro. Consiste numa plataforma rápida e segura para reagir a repressão indevida a manifestações e ocupações, operações violentas em favelas, agressões físicas, repressão a camelôs, entre outros casos de violência de Estado. O serviço permite o envio de vídeos-denúncias que demonstrem violência ilegal cometida por agentes do Estado, como policiais militares, guardas municipais,

policiais civis, membros das forças armadas, entre outros. Será debatido um caso relativo à comunidade do Complexo do Alemão, reconhecida midiaticamente pela tensão e violência permanentemente sofridas.

## 7 | O CASO DO COMPLEXO DO ALEMÃO

Segundo Pereira (2014), o Complexo do Alemão ocupa uma área de 296, 09 ha e é composto, predominantemente, por espaços não formais (favelas) e um pequeno espaço formal. O número de favelas e de moradores varia de acordo com a fonte de pesquisa. No Censo Domiciliar (2010) realizado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro entre julho de 2008 e junho de 2009 foram quantificadas 12 favelas. Segundo o último Censo Demográfico, realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Complexo do Alemão vivem 69.143 pessoas em 21.048 domicílios ocupados.

Segundo fontes diretas do Defezap, no dia 14 de Fevereiro de 2017, policiais militares invadiram habitações privadas no Complexo do Alemão com o intuito de as utilizar como base militar. A cena foi filmada ao vivo, constituindo-se como prova, sendo encaminhada pelo Defezap para os órgãos de controle da polícia, ou seja, o poder judiciário.

No dia seguinte, dia 15 de Fevereiro de 2017, uma comitiva de órgãos públicos deslocou-se até ao Complexo do Alemão e constatou a veracidade da denúncia. A partir desse momento, a equipa do Defezap começou a receber vídeos de diversos moradores testemunhando a invasão das moradias (11 no total). O modus operandi da Polícia consistia em expulsar os indivíduos de suas casas ou permitir que os moradores se mantivessem nos fundos, com conseqüente limitação de utilização do espaço. Pôde igualmente assistir-se às marcas de tiros cravadas nas paredes das habitações, bem como à invasão de igrejas e comércios.

Uma vez mais, estas provas foram enviadas para a Defensoria Pública bem como para o Ministério Público. Estabeleceu-se assim um “diálogo de cobrança” por parte dos órgãos responsáveis, tendo a Defensoria elaborado uma recomendação (medida extrajudicial) em que foi imposto um prazo à Polícia Militar para a retirada dos policiais, que não foi cumprida.

Como conseqüência, foi convocada uma Audiência Pública com a presença do Ministério Público, Polícia Militar, Secretaria de Segurança Pública e Poder Legislativo. Tanto a Polícia Militar como a Secretaria de Segurança Pública admitiram que a operação se encontrava em curso, justificando o seu desenvolvimento no âmbito de uma estratégia de retomada do território. No dia seguinte, numa clara demonstração de poder e de desafio, alguns policiais militares foram filmados (na laje de uma moradia ocupada) ostentando armas e satirizando o sofrimento dos moradores.

Conseqüentemente, o Defezap pressionou o Ministério Público para uma tomada de posição, tendo a Defensoria ajuizado uma ação civil pública. Foi assim obtida uma liminar judicial em Abril de 2017, que determinou a saída imediata da Polícia Militar do território ocupado indevidamente. Por conseguinte, o Defezap permaneceu no local monitorando o cumprimento da ordem judicial, tendo verificado que tal fato não ocorreu e recolhido provas que entregou à Defensoria Pública sustentando a narrativa. Quando confrontada com a denúncia, a Polícia Militar recusou esta versão, alegando que a ordem judicial teria sido cumprida.

Pôde assim assistir-se a uma luta de versões e a uma disputa de poder entre as diferentes instituições. Foi decretada uma decisão judicial no dia 28 de Abril de 2017, ordenando a retirada das forças policiais, que terminou de ser cumprida apenas no dia 14 de Junho de 2017, data em que a última casa foi desocupada.

De seguida, o Ministério Público propôs ao Defezap a realização de uma denúncia criminal dirigida ao Major (Responsável pela Unidade de Polícia Pacificadora/UPP Nova Brasília) e ao Coronel (Coordenador- Geral de Polícia Pacificadora) para que respondam pelos crimes de invasão de domicílio, bem como de constrangimento ilegal.

O julgamento de ambos foi marcado para o dia 8 de Novembro de 2017.

Merecerá ainda destaque, a transferência do Comandante da UPP de Nova Brasília para a Mangueira, tendo num curto espaço de tempo sido responsável por várias mortes de moradores bem como pela invasão de territórios. Uma vez mais o Defezap pressionou o poder judicial para a alteração desta situação, tendo o Comandante sido transferido e colocado a executar funções administrativas.

Durante este processo, o Defezap criou um hastag no facebook designado *#respeitaomorador*, para criar pressão de mobilização sobre o Secretário de Segurança e o Comandante-Geral. Essa expressão foi escolhida em alusão aos maus-tratos sofridos (“esculachos”) pela população das favelas, sendo comum escutar dos seus moradores um apelo junto dos policiais “respeita o morador”, na expectativa que os seus direitos sejam respeitados.

O intuito do hastag visava sublinhar a existência de uma criminalização geral, inclusive dos moradores a quem operação não deveria atingir. Ou seja, visou contrapor a lógica de subcidadania no tratamento dos moradores em prol do imperativismo do projeto de segurança pública decretado para a região.

Em termos de resultados finais, este é considerado o estudo de caso de maior impacto acompanhado pelo Defezap, ao terem sido alcançados os seguintes resultados: a) Fato: interrupção da violação perpetrada pela Polícia Militar; b) campo administrativo: através do afastamento do Major para o exercício de funções administrativas/burocráticas; c) campo criminal: ao originar o julgamento de um major e de um coronel, altas patentes na hierarquia da Polícia Militar; d) campo

cível: preparação de indenizações e ações de reparação para as vítimas. A este respeito o Jornal Globo, com uma matéria datada de 25 de Abril de 2018 refere que Promotores do Grupo de Atuação Especializada em Segurança Pública (GAESP/MPRJ) ajuizaram uma ação civil pública alegando violação do direito individual e coletivo, pedindo que o estado seja condenado a pagar indenizações no valor mínimo de R\$ 30 mil para cada família. Na ação, a promotoria requer ainda o pagamento de, no mínimo, R\$ 500 mil, a título de dano moral difuso, a ser revertido em benefícios para a comunidade.

Finalmente, como resultados de sucesso, poderão ainda ser contemplados os campos político e público, através das narrativas geradas e do debate público estabelecido presente em diferentes órgãos midiáticos, nomeadamente a cobertura do caso pela imprensa escrita nacional e estrangeira, bem como pela televisão nacional.

## 8 | REFLEXÕES FINAIS

No caso português, merece destaque um relatório sobre discriminação racial em Portugal citado pelo Jornal Público, realizado em 2016 pelo Comité das Nações Unidas para a Eliminação da Discriminação Racial (CERD), onde são referidos “atos abusivos” da polícia contra a comunidade cigana, comunidade africana ou cidadãos afro-descendentes. Uma das recomendações sugere que Portugal deve comprometer-se a que o uso excessivo da força seja pronta e eficazmente investigado e que os seus perpetradores sejam acusados e em caso de culpa, condenados. São ainda pedidas medidas para prevenir o uso da força no próximo relatório em 2019.

No caso brasileiro, a ANISTIA INTERNACIONAL no seu relatório de 2015, refere que lógica da “guerra às drogas” privilegia o uso desnecessário e excessivo da força e justifica, por meio dos registros de “homicídio decorrente de intervenção policial/ auto de resistência”, diversas violações de direitos humanos, como execuções extrajudiciais, ameaças a moradores de favelas e defensores de direitos humanos, invasões ilegais de domicílio, furtos e agressões físicas.

Essa “guerra às drogas” vitima centenas de pessoas todos os anos, incluindo policiais militares e civis no exercício de suas funções. A intenção das operações policiais de coibir o comércio de drogas ilícitas (principalmente nas favelas), assim como a falta de regulação e o uso inadequado de armamentos pesados (como fuzis) e veículos blindados em áreas urbanas densamente povoadas aumentam o risco para moradores de áreas periféricas e favelas. Essas práticas parecem estar amparadas nas diversas instituições do sistema de Justiça Criminal – especialmente no Ministério Público –, que têm sido omissas na investigação efetiva dos casos de homicídio decorrente de intervenção policial. Com frequência, a investigação criminal é falha e morosa, o que resulta na falta de responsabilização dos policiais

envolvidos nos casos.

Além disso, a ausência de um mecanismo eficaz de proteção a testemunhas, vítimas, familiares e defensores de direitos humanos que denunciam a violência policial prejudica as investigações e resulta em mais violência (ANISTIA INTERNACIONAL, 2015).

Em termos conclusivos, serão de relevar as semelhanças nas abordagens policiais violentas no contexto português e brasileiro, quando nos deparamos com populações migrantes e/ou negras, economicamente desfavorecidas, e habitando em lugares desqualificados. As práticas policiais apontam para atos de discriminação e racismo explícitos face a estas populações, bem como uma cultura de impunidade face às consequências das suas condutas violentas.

De de que modo os discursos públicos e estruturas de poder institucionalizadas operam e legitimam estes comportamentos em ambos os países? Importará refletir sobre os mecanismos atuais e futuros na mudança de mentalidades e práticas, seja num nível preventivo de capacitação e sensibilização das polícias e outros poderes públicos, quer numa lógica de acesso a um direito cidadão e que privilegie os movimentos sociais numa ação efetiva e inovadora.

Os casos apresentados em ambos os contextos, representam pequenos avanços numa lógica de contrapoder face a amplos cenários em que a violência policial dirigida a populações desfavorecidas se encontra naturalizada.

É fundamental que futuramente se invista na produção de reflexões sobre intervenções entre diferentes realidades, em diálogos interdisciplinares e na criação de sinergias na abordagem desta temática.

## REFERÊNCIAS

ANISTIA INTERNACIONAL. **Você Matou Meu Filho**. Homicídios cometidos pela Polícia Militar na cidade do Rio de Janeiro. Relatório. Rio de Janeiro, 2015.

ARAÚJO, V. **MPRJ quer que estado indenize moradores do Alemão que tiveram casas invadidas por PMs de UPP**. O Globo, Rio de Janeiro, 25 de Abril de 2018.

BOITEUX, L. **Política de Drogas, Segurança Pública e Direitos Humanos**. In: CASARA, R.R., LIMA, JJ (org.). Temas para uma perspectiva crítica do direito: homenagem ao Professor Geraldo Prado. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 601.

DEFEZAP. Disponível em <https://www.defezap.org.br>. Acesso em Agosto de 2017.

EXPRESSO. **Processo dos 18 polícias da esquadra de Alfragide vai diretamente para julgamento**. Disponível em <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2017-09-07-Processo-dos-18-policias-da-esquadra-de-Alfragide-vai-diretamente-para-julgamento>. Acesso em Setembro de 2017.

HENRIQUES, J. G. **A violência policial contra negros é problemática em Portugal**. Público, Lisboa, 5 Maio 2016.

HENRIQUES, J. G. **Caso Cova da Moura: falsificação de autos pela polícia não é inédita**. Público, Lisboa, 12 julho 2017.

HENRIQUES, J. G. **Vinte e duas associações de afrodescendentes queixam-se de Portugal à ONU**. Público, Lisboa, 5 Maio 2016.

HENRIQUES, J. G. **Vítimas de caso de Alfragide vão testemunhar sem “constrangimento” de agentes na sala**. Público, Lisboa, 26 de Junho de 2018.

IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em Setembro de 2017.

JORNAL I. **Caso Cova da Moura “Não posso dizer que qualquer polícia é tão culpado como o que fez ao meu bairro”**. Disponível em <https://ionline.sapo.pt/628369>. Acesso em Novembro de 2018.

LUSA, PÚBLICO. **Juíza recusa suspender 18 polícias da esquadra de Alfragide acusados de agredir jovens da Cova da Moura**. Disponível em <https://www.publico.pt/2017/09/28/sociedade/noticia/juiz-recusaagravar-medidas-de-coacciao-para-18-policias-da-esquadra-de-alfragide>. Acesso em Setembro de 2017.

MACHADO, E. P.; NORONHA, C. V. **A polícia dos pobres: violência policial em classes populares urbanas**. Sociologias, n.7, p. 188-221, 2002.

MACHADO, L. M. **A política proibicionista de drogas: olhares sobre a guerra brasileira**. IN: CARVALHO, E.M.; ÁVILA, G. N. (Orgs.). 10 anos da lei de drogas aspectos criminológicos, dogmáticos e político-criminais. Belo Horizonte: D'Placido, 2016. p. 27-48.

MALHEIROS, J., MENDES, M., BARBOSA, C., SILVA, S., SCHILTZ, A., VALA, F. **Espaços e expressões de conflitos e tensão entre autóctones, minorias migrantes e não migrantes na área metropolitana de Lisboa**. Lisboa: ACIME, 2007.

MARCELINO, V. **Julgamento por tortura e racismo. Testemunhas apertam o cerco à PSP**. Diário de Notícias, Lisboa, 14 de Setembro de 2018.

MELO, D. **A guerra às drogas é um mecanismo de manutenção da hierarquia racial**. Carta Capital, São Paulo, 27 agosto 2016.

PEREIRA DA ROCHA, A. **Polícia, violência e cidadania: o desafio de se construir uma polícia cidadã**. Revista Brasileira de Segurança Pública, v.7, n.1, p. 84-100, 2013.

PEREIRA, L. **Pacificação do Complexo do Alemão em tempos de megaeventos esportivos na cidade do Rio de Janeiro- Brasil**. In: XII COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, Barcelona, 2014, p. 1-13.

PESSANHA, E. **Cova da Moura: por dentro e por fora**. 2009. 50f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 2009.

SIC NOTÍCIAS. **Agentes da PSP acusados de racismo contra detidos da Cova da Moura**. Disponível em: <http://sicnoticias.sapo.pt/pais/2017-07-11-Agentes-da-PSP-acusadosde-racismo-contra-detidos-da-Cova-da-Moura>. Acesso em Agosto de 2017.

SUDAN, D. **Construction Identitaire Chez Les Jeunes Afro Portugais A Lisbonne: de l'autre côté de la cité**. Paris: L'Harmattan, 2002. 288 p.

## AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO FERRAMENTA DE GESTÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 11/03/2020

Data da submissão: 10/12/2019

Crateús-Ce

<http://lattes.cnpq.br/5076870464691711>

**Raphaela Mota Feitosa Vasconcelos**

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Quixeramobim-Ce

<http://lattes.cnpq.br/8351389169223336>

**Patrícia de Lemos Negreiros Tavares**

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Quixeramobim-Ceará

<http://lattes.cnpq.br/4400413517358009>

**Fernanda Nascimento Severo**

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Quixeramobim-Ceará

<http://lattes.cnpq.br/2921898816167165>

**Heraldo Simões Ferreira**

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Fortaleza-Ceará

<http://lattes.cnpq.br/4687823647729315>

**Deborah Ximenes Torres Holanda**

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Crateús-Ceará

<http://lattes.cnpq.br/4606992313947904>

**José de Siqueira Amorim Júnior**

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Picos-Piauí

<http://lattes.cnpq.br/5710882337679006>

**Maciel Nascimento de Araújo**

Universidade Federal de Campina Grande –

UFCG

Pedra Branca-Ce

<http://lattes.cnpq.br/9367297130675245>

**Tobias Junior do Bomfim Ferreira**

Universidade Estadual do Ceará – UECE

**RESUMO:** O presente trabalho objetiva relatar a experiência de autoavaliação institucional, desenvolvida em uma instituição de ensino superior. O processo de autoavaliação iniciou-se com a constituição da comissão própria de avaliação (CPA) da faculdade e com a consequente elaboração do planejamento estratégico que nortearia a atuação desta CPA. Trata-se de um relato de experiência desenvolvido sob os princípios de uma abordagem de pesquisa quali-quantitativa. A instituição pesquisada é particular, e situa-se na região central do sertão cearense, constituiu-se como ies, no segundo semestre de 2016 com o curso de pedagogia. No ano de 2017 foi autorizada a ministrar cursos da saúde, quais sejam: farmácia, fisioterapia e enfermagem e no ano de 2018, passou a ofertar além dos já mencionados, também, os cursos de psicologia e teologia. O planejamento estratégico definido pela CPA desta faculdade, desenvolveu-se em três fases: a primeira fase, denominada de introdutória, se consolidou com a composição da comissão própria de avaliação – CPA,

inicialmente composta por dez membros, entre titulares e suplentes, abrangendo os segmentos docente, discente, técnico administrativo e sociedade civil organizada. Na segunda fase os membros analisaram os instrumentos a serem aplicados para avaliação e propuseram adequações de modo a adequar-se às necessidades e propostas da CPA e comunidade acadêmica. Na terceira e última fase, intitulada de fase conclusiva, os dados advindos da autoavaliação foram analisados, elaborados e divulgados em forma de relatório. Conclui-se portanto, que as autoavaliações institucionais permitem que a comunidade acadêmica torne-se mais próxima da gestão, participando e influenciando nos processos decisórios.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação; Comissão Própria de Avaliação, Ensino Superior, Planejamento Estratégico, Instrumentos Avaliativos.

## INSTITUTIONAL SELF-ASSESSMENT AS A MANAGEMENT TOOL FOR EDUCATIONAL PROCESSES: AN EXPERIENCE REPORT

**ABSTRACT:** This paper aims to report the experience of institutional self-assessment developed in a higher education institution. The self-evaluation procedure began with the constitution of the own college assessment committee and the consequential preparation of the strategic planning that was governing the action of this committee. This is a report of experience developed under the principles of a qualitative and quantitative research approach. The researched institution is private, and is in the central region of the backwoods of the Ceará, constituted as ies, in the second half of 2016 with the pedagogy course. In 2017, it was authorized to minister health courses which are: pharmacy, physiotherapy and nursing and in 2018, it began to offer, in addition to those already mentioned, the courses in psychology and theology. The strategic planning defined by the commission of this faculty was developed in three phases: the first phase, called the introductory one, was consolidated with the composition of the own evaluation committee, initially composed of ten members, including members and alternates, covering the teaching segments, student, administrative technician and organized civil society. In the second phase the members analyzed the instruments to be applied for evaluation and proposed adjustments to suit the needs and proposals of the committee and the academic community. In the third and final phase, called the conclusive phase, the data from the self-assessment were analyzed, prepared and disseminated in report form. It is concluded, therefore, that institutional self-assessments allow the academic community to become closer to management, participating and influencing decision-making processes.

**KEYWORDS:** Evaluation; Own Evaluation Committee, Higher Education, Strategic Planning, Evaluation Instruments.

## 1 | INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil encontra-se frente a grandes desafios impostos pelas demandas da sociedade contemporânea. Esses desafios influenciam o

projeto educacional das instituições de ensino superior (IES), especialmente no que diz respeito à melhoria da qualidade acadêmica oferecida por essas Instituições (SCREMIM; DALLACORT, 2014)

A melhoria de qualidade das IES, como campo de pesquisa presente e significativo nos últimos anos, implica diretamente na Avaliação destas instituições. A ação-reflexão de avaliar, sem dúvidas, é tarefa das mais difíceis. Mesmo levando-se em conta o sentido mais usual de avaliação em uma Instituição Universitária – a avaliação da aprendizagem – é certo que haverá pontos discordantes quanto ao melhor meio de realizá-la e quanto à aferição de resultados. Tais características se aplicam ao processo de autoavaliação institucional que requer um olhar interno para a avaliação; avaliar as próprias estruturas, atividades e uma gama de processos (DIAS SOBRINHO, 2008).

O avaliar uma instituição, é fundamental que se mantenha uma postura que vislumbra ao mesmo tempo, presente, passado e futuro. A autoavaliação de uma instituição de ensino superior que abrange cursos de graduação e programas de pós-graduação, não se reduz à simples atribuição e notas ou conceito aos diferentes cursos, infraestrutura e atividades de extensão, e muito menos à definição de um diagnóstico revelado por um número (LEHFELD et al, 2010).

Além disso, os processos de ação e reflexão na universidade não se limitam à sua área física, mas vinculam-se e refletem o entorno social, a comunidade. Portanto, avaliar uma instituição universitária significa lidar não só com variáveis quantificáveis, mas também com situações polissêmicas, incertas e dinâmicas (LEHFELD et al, 2010).

A avaliação, dentre seus vários objetivos, pode se configurar como um instrumento de apoio à gestão. Com o questionamento do que se espera de um gestor, propõe-se como primeiro passo à realização de um trabalho de qualidade condizente com os aspectos legais a própria autoavaliação dos sujeitos envolvidos, a fim de identificar fortalezas, fraquezas, oportunidades e ameaças que possibilitem alcançar o crescimento profissional, natural do ser humano em evolução (PAIVA, 2011).

O presente trabalho objetiva relatar a experiência de autoavaliação institucional, desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior, como ferramenta importante para a gestão dos processos educacionais, através de uma abordagem quali-quantitativa. O processo de autoavaliação iniciou-se com a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Faculdade e com a consequente elaboração do Planejamento Estratégico que nortearia a atuação desta CPA.

O Planejamento Estratégico foi desenvolvido em três fases complementares. As fases introdutória, operativa e conclusiva. Ao término do Planejamento, gerou-se um relatório com as avaliações de toda a comunidade acadêmica, incluindo os

segmentos, docente, discente, técnico administrativo e sociedade civil e ambos foram avaliados através do ciclo PDCA, que significa *Plan, Do, Chek, Action* (Planejar, Fazer, Verificar e Agir).

Com isto, obteve-se uma maior participação da comunidade acadêmica a cada ciclo avaliativo, chegando em alguns segmentos, a quase 100% de adesão.

## 2 | METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Este relato de experiência foi desenvolvido sob os princípios de uma abordagem de pesquisa quali-quantitativa, pois possibilita o tratamento das informações de modo mais completo e abrangente à temática pesquisada. Compreende-se, nesse processo, que a utilização não só de procedimentos estatísticos para o tratamento dos dados coletados, como também a interpretação e análise dos fatores qualitativos resultam numa melhor interpretação do processo de autoavaliação institucional.

A abordagem quali-quantitativa implica na integração entre métodos das diferentes abordagens, considerando-os desde a etapa do desenho da investigação à construção do objeto, de modo que, articulam-se teorias, estratégias, técnicas, instrumentos de ambas abordagens e estabelece ligações entre descobertas obtidas por fontes diversificadas (LANDIM, 2006)

A Instituição Universitária, campo da pesquisa é particular, e situa-se na região central do sertão cearense, sendo referência para os dez municípios que representam a 8ª microrregião de saúde: Quixadá, Quixeramobim, Ibareta, Ibicuitinga, Choró, Banabuiu, Pedra Branca, Senador Pompeu, Solonópole e Milhã.

Constituiu-se como IES, no segundo semestre de 2016 com o Curso de Pedagogia. No ano de 2017 foi autorizada a ministrar cursos da saúde, quais sejam: Farmácia, Fisioterapia e Enfermagem e no ano de 2018, passou a ofertar além dos já mencionados, também, os cursos de Psicologia e Teologia.

## 3 | DESENVOLVIMENTO

Após a constituição da Comissão Própria de Avaliação em 2016, várias reuniões aconteceram com o intuito de planejar o processo de autoavaliação daquela instituição. A Comissão decidiu a partir destas discussões elaborar um planejamento estratégico para nortear seus processos e suas conduções na IES.

O Planejamento Estratégico é visto como um processo contínuo, sistemático, organizado, administrativo e gerencial para desenvolver e manter uma adequação razoável entre os objetivos e recursos da empresa e as mudanças e oportunidades de mercado. (KOTLER; 1992)

Associando o planejamento estratégico ao processo de Autoavaliação, a

gestão tem como desafio integrar todos os segmentos da comunidade que estejam comprometidos com a IES, considerando as características institucionais. Assim, planejar de forma estratégica, nesse mundo moderno e competitivo é uma exigência às instituições de ensino (BASTOS; SILVA, 2017).

O Planejamento Estratégico definido pela CPA desta Faculdade, desenvolveu-se em três fases. A primeira fase, denominada de Introdutória, se consolidou com a composição da Comissão Própria de Avaliação – CPA. A CPA esteve inicialmente composta por dez membros, entre titulares e suplentes, abrangendo os segmentos docente, discente, técnico administrativo e sociedade civil organizada. Esta Comissão iniciou seus trabalhos, revisando os documentos propostos em outrora para aprovação do Ministério da Educação – MEC, a citar: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) manual, regimento e plano de trabalho.

Após análises, foram realizadas algumas adequações e em seguida refeito o Plano de Trabalho de modo a adequar-se às reais necessidades e propostas da CPA e comunidade acadêmica. Em seguida, a documentação foi apresentada em forma de seminários à comunidade acadêmica, de modo que, todos se apropriassem desses documentos e compreendessem que a autoavaliação institucional, que viria a ser realizada, partia de um sentido e tinha uma razão de ser.

Após maior apropriação da documentação que nortearia a atuação desta CPA, iniciou-se a segunda etapa do Planejamento Estratégico, intitulada de fase operativa. Constituiu-se na participação da CPA nas reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e dos líderes de sala e realização das autoavaliações através de formulários eletrônicos.

A participação da CPA nas reuniões de colegiado e líderes de sala foi crucial para que a análise da Faculdade de modo circunstancial e em outras óticas (que não a da Comissão) fosse desenhada.

Conheceu-se mais de perto quais as primeiras concepções que os representantes do colegiado tinham acerca das autoavaliações e foi oportuno para que os componentes da CPA se integrassem na construção de um conceito de autoavaliação. Paralelo a estas reuniões, a Comissão Própria de Avaliação tratou de reelaborar, consoante às reuniões em grupo que aconteciam desde a primeira fase, os instrumentos avaliativos voltados aos docentes, discentes e técnicos administrativos.

Os instrumentos solicitam aos participantes que avaliem, para além da infraestrutura, as relações interpessoais estabelecidas na Faculdade, envolvendo todas as instâncias em que direção, coordenações, docentes, discentes, técnicos administrativos e CPA mantêm relação. Caso o participante não se sinta contemplado com as questões objetivas, há ainda, um espaço subjetivo ou qualitativo, no qual o

entrevistado tem a oportunidade de relatar exatamente o que sente, seja em forma de críticas, sugestões e/ou elogios.

Os instrumentos avaliativos estiveram disponíveis na plataforma do google drive, escolhida pela praticidade no manuseio da construção e análise dos dados. Os segmentos docentes, discentes e técnicos administrativos foram convidados a realizar os processos avaliativos no laboratório de Informática da Faculdade, de maneira rápida, objetiva e responsável.

Na terceira e última fase, intitulada de fase conclusiva, os dados advindos da autoavaliação foram analisados, elaborados e divulgados em forma de relatório. O relatório anual, faz parte da etapa de consolidação proposta pelo SINAES.

Ainda que se desenvolva em processo, a avaliação institucional apresenta análises e resultados durante todas as suas etapas, e atinge momentos de consolidação de resultados de caráter mais geral e abrangente. Deve possibilitar a elaboração de propostas de políticas institucionais e, ainda, de redefinição da atuação ou da missão institucional. Nesse sentido, os relatórios do processo de avaliação serão textos compostos pelos resultados das discussões, da análise dos dados e da interpretação das informações.

Os destinatários desses relatórios são os membros da comunidade acadêmica, o CONAES, o MEC e a sociedade. Portanto, considerando a diversidade dos leitores, estes documentos devem ter clareza na comunicação das informações e possuir caráter analítico e interpretativo dos resultados obtidos (SINAES, 2004)

Objetivando aproximar-se de um planejamento e avaliação com resultados pautados na qualidade, Nogueira (2007) cita “a importância de seguir um processo, ou seja, um conjunto de meios para se chegar a um fim”. Para trabalhar o processo de autoavaliação descrito na terceira fase do planejamento estratégico, foi utilizada uma sequência de ações (passos) que norteiam as atividades a serem desenvolvidas.

Utilizou-se o ciclo PDCA, composto de quatro fases, que de acordo com Campos (2012), segue as seguintes descrições:

“(...) o termo P do ciclo, significa Planejamento e consiste em estabelecer metas sobre os itens de controle e a maneira para se atingir as metas propostas. O processo de planejamento é estruturado através da identificação do problema. O termo D do ciclo significa execução e consiste em executar as tarefas exatamente como prescritas no plano e coletar dados para verificação do processo. O termo C do ciclo, significa verificação, na qual a partir dos dados coletados na execução comparem-se os resultados alcançados com a meta planejada. A letra A do ciclo, significa atuação corretiva, esta é a etapa onde se detectou o desvio e atuará no sentido de fazer correções definitivas, de tal modo que o problema nunca volte a ocorrer.

Baseada nestes preceitos, a autoavaliação institucional realizada na Faculdade campo da experiência, acontece de modo formal, semestralmente, desde o seu início

em 2016. De lá para cá, foram realizados seis processos de autoavaliações internas.

#### 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com os ciclos avaliativos, vários relatórios foram gerados com o intuito de consolidação dos dados, apresentação dos mesmos à comunidade acadêmica e principalmente meio para subsidiar a construção e implementação de um plano de ação, em conjunto com a direção institucional, mediante processo de autoavaliação institucional.

Desde 2016, os processos vêm acontecendo e a conseqüente elaboração de relatórios. Nestes, percebe-se que a maioria das oportunidades de melhorias identificadas, relacionam-se à estrutura física e às metodologias utilizadas em sala de aula. Discentes pedem aulas mais dinâmicas e participativas.

Como mudanças evidenciadas após plano de melhorias, evidenciam-se algumas adequações contínuas na estrutura física, como construção de novas salas, ventilação maior dos espaços e reforma de alguns ambientes.

Foi realizada formação em metodologias ativas com os docentes para que estes pudessem ter maiores subsídios para dinamizar suas aulas, sem perder o foco do repasse do conteúdo que é extremamente importante para a formação intelectual, humana e emancipatória dos discentes.

#### 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebe-se que a Instituição de Ensino Superior, local da pesquisa, está comprometida com a excelência acadêmica, desenvolve o seu processo de avaliação institucional de acordo com os princípios, as finalidades e os objetivos estabelecidos no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e com as diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Desse modo, a autoavaliação é compreendida pela IES avaliada e pela sua Comissão Própria de Avaliação, como um processo pedagógico, contínuo, permanente, legítimo e intrínseco ao fazer universitário, tendo em vista a promoção de uma constante melhoria nos aspectos científicos, acadêmicos, tecnológicos e administrativos. É um processo que favorece o autoconhecimento da Instituição e possibilita a reflexão sobre os aspectos relacionados às políticas e aos processos institucionais. Conclui-se portanto, que as autoavaliações institucionais permitem que a comunidade acadêmica torne-se mais próxima da gestão, participando e influenciando nos processos decisórios.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **A Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez: 2000.
- BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação superior: Processo de avaliação. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- CONAES. Diretrizes para autoavaliação das instituições de ensino superior. 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Roteiro+de+auto-avalia%C3%A7%C3%A3o+institucional+orienta%C3%A7%C3%B5es+gerais+2004/55b435d4-c994-4af8-b73d-11acd4bd4bd0?version=1.2>. Acesso em: 12 jan. 2019
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008a.
- FÉLIX, Glades Tavares; FURTADO, Diana Barros. Autoavaliação institucional e (in)cultura de participação na Universidade. **Holos**. Ano 32. V.1.
- GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- GALDINO, Mary Neuza Dias. A Autoavaliação Institucional no Ensino Superior como Instrumento de Gestão. In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO E II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 2011. Fundação CESGRANRIO/Universidade do Grande Rio. **Anais**. Jubileu de Ouro da ANPAE. p.6-10.
- GUERRA, M. A. S. **Os desafios da participação: desenvolver a democracia na escola**. Portugal: Porto Editora, 2002.
- KOTLER, Philip. **Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LANDIM, Fátima Luna Pinheiro, et al. Uma reflexão sobre as abordagens em pesquisa com ênfase na Integração qualitativo-quantitativa. **RBPS**, v.14, n.1. p. 53-58. 2006.
- LEHFELD, Neide Aparecida de Sousa, et al. Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. **Avaliação**, São Paulo. v.15, n.1, p. 177-194. 2010.
- LEITE, D. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

## BULLYING E SEUS PRATICANTES: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 11/03/2020

Data de submissão: 31/01/2020

### **Telma Antunes Dantas Ferreira**

Secretaria Estadual de Educação  
Rio de Janeiro – RJ  
<http://lattes.cnpq.br/2818942749430784>

### **Katarina Pereira dos Reis**

Secretaria Municipal de Educação  
Rio de Janeiro – RJ  
<http://lattes.cnpq.br/1109428107233508>

### **Matheus Ramos da Cruz**

Programa de Pós-graduação em Ensino da  
Educação Básica  
Rio de Janeiro – RJ  
<http://lattes.cnpq.br/3496052230507549>

### **Ulhiana Maria Arruda Medeiros**

Programa de Pós-graduação em Ensino da  
Educação Básica  
Rio de Janeiro – RJ  
<http://lattes.cnpq.br/3196582797347171>

### **Pâmella Cristina Dias Xavier**

Programa de Pós-graduação em Ensino da  
Educação Básica  
Rio de Janeiro – RJ  
<http://lattes.cnpq.br/8647828892554453>

### **José Antonio Vianna**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro – RJ  
<http://lattes.cnpq.br/8688907789895910>

**RESUMO:** O *bullying* escolar ocupa lugar de destaque na atualidade, tornando-se objeto de estudo em diferentes pesquisas que o abordam sob uma perspectiva que tipifica os comportamentos dos sujeitos, definindo os papéis de agressor e de vítima diante do fenômeno. Entendendo o *bullying* como um fenômeno social, buscamos analisá-lo a partir dos sujeitos nele envolvidos. Como um dos responsáveis no combate a este tipo de violência, verificar a percepção dos professores sobre o *bullying* e os seus praticantes pode ampliar a compreensão do fenômeno. Esta pesquisa se caracterizou por um estudo *ex post facto*, transversal, descritivo e exploratório. Foi utilizado um questionário semiestruturado e autoadministrável, com 18 questões abertas e fechadas, elaborado para esta pesquisa, com o qual, investigamos 69 docentes, de ambos os sexos, que atuam no ensino fundamental II e no ensino médio, em uma escola pública localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro. Os resultados sustentam parcialmente os dados encontrados em pesquisas anteriores e demonstram que o *bullying* não é um fenômeno recorrente como é divulgado (72,4% dos docentes percebem que o *bullying* ocorre nunca, quase nunca ou às vezes). Além de sugerir que o processo de socialização ao longo dos anos de escolaridade pode colaborar para a internalização de atitudes e comportamentos

que contribuirão para superar os episódios de violência, indisciplina e *bullying*. Desta forma, alertamos para o cuidado ao se rotular/estigmatizar o aluno praticante de *bullying*, considerando-o como um sujeito com características inatas e fadado à delinquência futura.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Bullying* escolar; Indisciplina; Professores; Socialização; Nobert Elias.

## BULLYING AND ITS PRACTITIONERS: THE PERCEPTION OF TEACHERS

**ABSTRACT:** School bullying occupies a prominent place nowadays, becoming an object of study in different researches that approach it from a perspective that typifies the behaviors of the subjects, defining the roles of aggressor and victim in the face of the phenomenon. By understanding bullying as a social phenomenon, we seek to analyze it from the perspectives of the subjects involved, particularly teachers. Verifying the teachers' perception of bullying and its practitioners may increase the understanding of the phenomenon. This research was characterized by an ex post facto, transversal, descriptive and exploratory study. A semi-structured and self-administered questionnaire was used, with 18 open and closed questions, designed for this research, with which 69 teachers of both sexes, who work in elementary school II and high school, at a public school located in the interior of the State of Rio de Janeiro were investigated. The results partially support the data found in previous researches that point to the presence of bullying at school. The data indicate that bullying is not a recurring phenomenon as it is reported (72.4% of the investigated teachers perceive that bullying occurs "never", "almost never" or "sometimes") and suggest that the socialization process along school years can contribute to the internalization of attitudes and behaviors that will contribute to overcome episodes of violence, indiscipline and bullying. In this way, we alert to the care when labeling / stigmatizing the student who practices bullying, considering him as a subject with innate characteristics and doomed to future delinquency.

**KEYWORDS:** School bullying; Indiscipline; Teachers; Socialization; Nobert Elias.

## INTRODUÇÃO

Segundo Levisky (2010) a violência acompanha a sociedade desde a antiguidade, porém, sofre modificações ao longo dos tempos, seja em suas formas de manifestação ou nas condições sobre as quais ocorre.

Podemos observar em Elias (1990) como as mudanças nos hábitos e comportamentos contribuíram para que os atos de agressividade se modificassem no decorrer do tempo. Eventos ditos naturais em determinado período, podem se tornar alvo de repúdio social em outro. Para o autor, essas modificações foram decorrentes de um forte controle social que sensibilizou o comportamento do indivíduo, principalmente na relação com seus pares.

Essa sensibilização no agir dos sujeitos pode ser sentida na contemporaneidade,

através do enquadramento inoportunos e indesejáveis de uma série de atitudes e comportamentos considerados inapropriados para o convívio com o outro. Diversas leis e cartilhas ditam e classificam esses comportamentos e enquadram os sujeitos em determinados perfis e, em certos casos, como portadores de alguma patologia.

Denominado por Bandeira e Hutz (2012, p. 36), como “uma subcategoria do comportamento agressivo que ocorre entre os pares”, o *bullying*, pode ser um exemplo do enquadramento comportamental referido acima, no qual, são estabelecidos papéis (agressor, vítima e testemunha) para os envolvidos no fenômeno.

Marafon (2013) parece ter a mesma ideia de que o *bullying* é produto do somatório de práticas e discursos que classificam e enquadram os sujeitos em uma fôrma. A autora destaca o poder dos instrumentos de controle que acabam por moldar os indivíduos e controlar suas vidas. Este efeito também aparece nas investigações de Reis (2017) e Ferreira (2018), nas quais, estas autoras, buscaram dar voz aos envolvidos neste fenômeno. Acreditamos que para evitar este efeito inesperado são necessários investimentos em pesquisas nas quais os pesquisadores se debruçam sobre o tema a fim de ampliar e aprofundar a sua compreensão.

No entanto as pesquisas mais comuns sobre este fenômeno têm focalizado prioritariamente a percepção dos indivíduos que foram alvo de agressões e constrangimentos provocados pelo *bullying*, com pouca atenção aos demais atores na unidade escolar. Assim, este estudo se propõe verificar a percepção dos professores sobre o *bullying* na escola.

## A INVESTIGAÇÃO

A teoria sobre *bullying* estabelece um padrão de análise e classificação no qual são submetidos sujeitos de gênero, classe, etnia e bagagem cultural diferentes. Por este motivo procuramos realizar este estudo *ex post facto*, transversal, descritivo e exploratório, em uma escola pública de um município do Estado do Rio de Janeiro, com a maior quantidade de alunos da rede. Localizada no centro da cidade, a unidade escolar garante maior facilidade de acesso a uma diversidade de alunos.

Foram investigados 69 docentes de ambos os sexos (F = 45; M = 24) - com média de idade de 47,8 anos -, com experiência em lecionar no ensino no fundamental II e no ensino médio (o tempo médio de exercício do magistério foi de 19,2 anos).

Os docentes responderam a um questionário semiestruturado e autoadministrável, com 18 questões abertas e fechadas, elaborado para esta pesquisa.

Na análise dos resultados foi utilizada a estatística descritiva para a identificação de regularidades e especificidades dos dados. Após o levantamento de categorias, foi realizada uma análise qualitativa por meio da triangulação de dados e interpretação

dos resultados, que possibilitou a exploração das opiniões e representações sociais sobre o tema investigado (MINAYO, 1993).

A pesquisa atendeu aos critérios éticos para realização de pesquisa com seres humanos, sendo aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro sob o número CAAE 70594817.3.0000.5282.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A tipificação de comportamentos desviantes, como referenda a teoria do *bullying*, atribui características aos sujeitos praticantes de *bullying*. Esta tipificação nos instigou a verificar como os docentes percebiam este aluno, em sala de aula.

Segundo a fala dos professores, o perfil indisciplinado (24,1%), arrogante (20,3%) e violento (17,7%) aparecem como destaque, confirmando os achados de outras investigações (CAMPOS; JORGE, 2010; LOPES NETO, 2005; FANTE, 2011), nas quais, foram identificados como perfil do praticante de *bullying* - um indivíduo agressivo, impulsivo, arrogante, mau-caráter e de condutas antissociais.

Os dados refletem também os argumentos de Aquino (1994) que ressalta uma tendência psicológica de professores que atribuem ao aluno indisciplinado características de agressividade, rebeldia, apatia, falta de limites e desrespeito, sugerindo que este seja potencialmente um praticante de *bullying*.

Mas afinal, o que seria considerado indisciplina na percepção dos professores para que o aluno indisciplinado seja enquadrado como praticante de *bullying*?

Notamos que ao serem questionados sobre quais as indisciplinas mais comuns em sala de aula, a fala dos docentes destacou: a falta de respeito aos professores e aos colegas; o uso do celular; conversas paralelas durante as aulas; agressão verbal; uso de palavras de baixo calão; descumprimento das regras escolares; ausência de comprometimento escolar; brigas/agressões físicas.

A descrição dos sujeitos das atitudes e comportamentos que caracterizam a indisciplina, por vezes, demonstram a proximidade dos termos característicos da conceituação do *bullying* e por outras se distancia do constructo.

No que diz respeito ao descumprimento das regras escolares, em parte ou em sua totalidade, podemos observar que o significado de indisciplina está mais próximo do conceito, levantado por Amado e citado por Quaresma (2010), que caracteriza a indisciplina como o descumprimento das regras escolares, conflitos interpessoais e conflitos na relação professor-aluno.

Rego (1994) alerta que a conceituação de indisciplina pode variar segundo valores e expectativas que se modificam ao longo dos anos, dependendo da cultura, da instituição, da classe social e, até mesmo, pode variar dentro de uma mesma camada social (REGO, 1994). E essa interpretação do que é ou não indisciplina,

segundo esta autora, produz consequências na prática educativa, tanto no modo de avaliação desses alunos, como na delimitação dos objetivos a atingir.

Cabe assinalar que, assim como no *bullying*, existe uma tendência dos educadores de associar o comportamento indisciplinado a características próprias da infância e adolescência (REGO, 1994). Este inatismo, pressupõe, como diz a autora, “a existência de características universais que se manifestarão em estágios previstos, independentemente das vivências realizadas em determinada cultura” (REGO, 1994, p. 89).

Contrariamente, ao apelo e relevância, delegados a questão conceitual dos termos indisciplina e *bullying*, destacamos que, mais importante do que classificar o comportamento discente (em indisciplina ou *bullying*), parece ser considerar que esses traços – muitas vezes considerados inatos - não são imutáveis. Para Rego (1994) a criança e o adolescente, em seu processo de constituição, são influenciados por diferentes elementos: grupos de pessoas, instituições e instrumentos (livros, objetos) que fazem parte de seu contexto.

Assim, tanto a família (primeira instituição de socialização), quanto a escola, se destacam como importantes no processo de internalização de valores (REGO, 1994). Para a autora, a criança e o adolescentes vivenciam experiências ao longo da vida através de diferentes ambientes de socialização.

Elias (1994) reforça a percepção de que a constituição dos sujeitos é maleável. Portanto, a criança forma sua individualidade ao longo de sua constituição. Segundo o autor:

[...] a constituição característica de uma criança recém-nascida dá margem a uma grande profusão de individualidades possíveis. Ela exhibe não mais que os limites e a posição da curva de dispersão em que pode residir a forma individual do adulto. O modo como essa forma realmente se desenvolve, como as características maleáveis da criança recém-nascida se cristalizam, gradativamente, nos contornos mais nítidos do adulto, nunca depende exclusivamente de sua constituição, mas sempre da natureza das relações entre ela e as outras pessoas (ELIAS, 1994, p.24).

Se faz necessário, portanto, um olhar diferenciado sobre o aluno dito indisciplinado, e/ou praticante de *bullying*, pois considerar e aceitar o caráter inatista preconizado, em ambos os casos, implica em uma visão reducionista de ser e pode conduzir a rotulação e estigmatização dos mesmos (BECKER, 2008).

Em tempos em que o educar para a diversidade é preconizada, reduzir o sujeito a determinados perfis, caminha em direção oposta aos direitos defendidos na atualidade.

Além disso, não podemos desconsiderar que o próprio processo civilizatório, baliza comportamentos. Parece que estamos, cada vez mais, sensíveis e intolerantes com certos comportamentos. Elevou-se o nível de exigência das condutas “aceitáveis”

e com ele, os rótulos, as punições e a necessidade de autocontrole. Assim, quando não atinge um nível de controle emocional exigido socialmente, o sujeito passa a receber rótulos de doente, criminoso e é excluído do convívio social (ELIAS, 1990).

As políticas e legislação de controle do *bullying* devem tomar o cuidado de não errar na medida. Visto que ao elevar o patamar de condutas aceitáveis socialmente, se pode correr o risco de enquadrar os indivíduos praticantes de *bullying* na escola (que são serem em formação), em categorias patológicas que lhes confere características inatas que dificilmente seriam superadas após a sua rotulação e estigmatização (BECKER, 2008).

Urge entender que os se desvios de condutas podem ser interiorizadas pelo indivíduo. As condutas socialmente aceitáveis também podem ocorrer ao longo de sua vida, pelo processo de socialização. Enquadrar o aluno praticante de *bullying* como um ser doente e antissocial, com comportamentos imutáveis, não parece colaborar para sua superação.

A socialização é um processo e, como tal, é permanente e inconclusa, se mantendo em constante atualização (ABRANTES; 2011). Portanto, os valores destacados na fala dos docentes, são internalizados através da interação social entre os sujeitos. Ou seja, a socialização é fator primordial para a superação de determinados comportamentos desviantes, o que pode ser comprometido devido ao isolamento e exclusão próprios da rotulação.

Segundo Vigilante (2014) devemos substituir o processo de punição, que rotula o sujeito, por oportunidade de aprendizagem. Ou seja, o erro – ou especificamente, as atitudes agressivas do *bullying* ao qual tratamos – torna-se objeto de aprendizagem para o aluno e toda a comunidade escolar.

Reis (2017), identificou uma redução de envolvimento dos alunos em violência física e *bullying* com o decorrer da idade. Os sujeitos, com o avançar da idade, internalizam as regras, normas e valores necessários para diminuir ou superar os conflitos sem o uso de violência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos permitiu identificar a existência da proximidade dos termos *bullying* e indisciplina. A fala dos docentes, demonstrou que o significado de indisciplina está mais próximo do conceito, que envolve, juntamente, com o descumprimento das regras escolares, os conflitos interpessoais e os conflitos na relação professor-aluno. Porém, destacamos mais importante do que classificar o comportamento discente (em indisciplina ou *bullying*), é considerar que estes internalizam os valores, necessários para superar comportamentos, ditos desviantes, através do processo de socialização, no qual, a família e a escola são instituições

importantes neste processo.

O rompimento de uma visão inatista para uma perspectiva que considera o ser social e, portanto, em constante construção ao longo de sua vida, colaboraria para uma melhor compreensão do *bullying* e romperia com o olhar reducionista que culpabiliza o indivíduo por determinados comportamentos.

Um padrão mínimo de conduta e valores, pode ser observado na fala dos docentes, em diferentes momentos da pesquisa. Parece que o “ser civilizado”, portanto, seria o ideal de indivíduo para estes sujeitos.

O *bullying* caminha entre o civilizado e o patológico. É preciso cuidado, pois cada sociedade ou grupo social, estabelece o seu ideal de sujeito. Enquadrar o comportamento de uma criança e adolescente a partir do seu ideal e padrão civilizatório é reduzir o viver do outro a seu próprio mundo e assim, enquadrar esses indivíduos como *outsiders*. Em tempos de luta e discussão pela e para a inclusão, desconsiderar o contexto social dessas crianças e adolescentes, que se envolvem nas práticas de *bullying*, e, principalmente, desconsiderar esses sujeitos, como indivíduos em processo de formação, não contribuirá para a superação deste conflito, ao contrário, estaremos fadando este aluno ao fracasso.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. Para uma teoria da socialização. Sociologia, **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Vol. XXI, 2011. p. 121-139.

AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor- aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. B. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1994. p. 39 -55.

BANDEIRA, C. M.; HUTZ. C. S. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre gêneros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 35-44, jan./fev. 2012.

BECKER, H. S. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAMPOS, H. R.; JORGE, S. D. C. Violência na escola: uma reflexão sobre o bullying e a prática educativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 107-128, mar. 2010.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1990.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1994.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Versus Editora, 2011.

FERREIRA, T. A. D. **Bullying na escola**: análise da percepção docente. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

LEVINSKY, D. L. **Uma gota de esperança**. In: ALMEIDA, Maria da Graça Blaya (org.). A violência na sociedade contemporânea. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 81, supl. 5, p. 164-172, 2005.

MARAFON, G. **Vida em judicialização**: efeito bullying como analisador. 2013. 163 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói, 2013.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

QUARESMA, L. Violência escolar e de gênero: vivências e representações sociais discentes. **Sociologia**, v. XX, p. 351-374, 2010. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8805.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2018.

REIS, K. P. **Bullying**: a percepção dos praticantes. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino da Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

REGO, A. Indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. B. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1994. p. 39-55.

VIGILANTE, A. Aldo capitini: abrir a educação. In: VIGILANTE, A.; VITTORIA, P. **Pedagogias da libertação**: estudos sobre Freire, boal, Capitini e Dolci. Rio de Janeiro: Quartet. Faperj, 2014. p. 141-223.

## O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS PROPOSIÇÕES FORMATIVAS: REFLEXOS NO TRABALHO DOCENTE

*Data de aceite: 11/03/2020*

*Data de submissão: 11/12/2019*

### **Victoria Mottim Gaio**

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Ponta Grossa-Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/4962920587904968>

### **Camila Macenhan**

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa,  
Departamento de Pedagogia  
Ponta Grossa- Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/5775605139660617>

### **Jaqueline de Moraes Costa**

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa,  
Departamento de Pedagogia  
Ponta Grossa- Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/3544958278600487>

### **Karine Ferreira Monteiro**

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa,  
Departamento de Pedagogia  
Ponta Grossa- Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/7234136549270667>

**RESUMO:** O objeto deste estudo são as proposições formativas realizadas aos professores e como repercutem em seu trabalho. Para tanto, possui como objetivo desvelar o reflexo das proposições formativas do coordenador pedagógico no trabalho dos professores. A fundamentação teórica

apresenta autores que discutem o papel e atuação do coordenador pedagógico enquanto mediador do trabalho pedagógico, como Domingues (2014), Pinto (2011), Placco (2012) e a compreensão de formação continuada considerada a partir da prática docente com Nóvoa (1995) e Imbernón (2011). A investigação ampara-se na análise qualitativa, utilizando o questionário como instrumento para a coleta de dados, tendo como sujeitos os professores e coordenador pedagógico de uma instituição municipal de Educação Infantil. Os resultados mostram o reconhecimento do trabalho do coordenador pedagógico frente às práticas pedagógicas do docente e da sua contribuição para a melhora do ensino, assim, buscando contribuir para formações e práticas de acompanhamento ao docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Coordenador Pedagógico. Formação Continuada. Trabalho Docente.

### THE PEDAGOGICAL COORDINATOR AND THEIR FORMATIVE PROPOSALS: REFLECTIONS ON THE TEACHING WORK

**ABSTRACT:** The object of this study is the formative proposals made to teachers and how they affect their work. To this end, it aims to unveil the reflection of the educational proposals of the pedagogical coordinator in the work of

teachers. The theoretical foundation presents authors who discuss the role and role of the pedagogical coordinator as mediator of pedagogical work, such as Domingues (2014), Pinto (2011), Placco (2012) and the understanding of continuing education considered from the teaching practice with Nóvoa (1995) and Imbernón (2011). The research was based on qualitative analysis, using the questionnaire as an instrument for data collection, with the teachers and pedagogical coordinator of a municipal institution of Early Childhood Education as subjects. The results show the recognition of the work of the pedagogical coordinator facing the pedagogical practices of the teacher and its contribution to the improvement of teaching, thus seeking to contribute to training and monitoring practices to the teacher.

**KEYWORDS:** Pedagogical Coordinator; Continuing Education, Teaching Work.

## 1 | INTRODUÇÃO

O trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico no interior da escola envolve diferentes atribuições. Dentre elas, damos destaque acompanhamento dos professores, atendimento aos alunos, pais, funcionários e comunidade. Portanto, este profissional é o pedagogo, que atua na gestão escolar e que desenvolve seu trabalho fora da sala de aula, visando a organização e desenvolvimento pedagógico da escola. (PINTO, 2011).

Reconhecendo o trabalho deste profissional, destacamos que as questões burocráticas também englobam a sua atuação, porém, essas atividades vêm ocupando grande parte do tempo do coordenador, pois o profissional está imerso em seu contexto e recebe cobranças para realizar suas atividades burocráticas, com prazos rigorosos.

Destacamos que uma das principais atribuições a serem desenvolvidas na escola pelo coordenador é o trabalho com os professores, pois envolve a formação continuada, o auxílio e o acompanhamento do ensino e de práticas pedagógicas (PINTO, 2011). Gaio (2018) reforça a importância e necessidade de formações aos próprios coordenadores para que os auxiliem a superar dificuldades e intervir no trabalho dos docentes, ajudando a planejar e organizar as ações a serem desenvolvidas.

Entendemos a formação continuada como aquela que acontece durante a atuação do docente, após a formação inicial, e que segue durante toda a carreira (MARCELO, 1999). Esta formação não apenas trará novos conhecimentos, mais sim, auxiliará ao profissional superar dificuldades da prática e repensar o seu trabalho.

No interior da escola, o coordenador pedagógico é responsável por oferecer a formação dos professores que se relacione às expectativas e necessidades dos docentes. Porém, além dos momentos formais de estudo e reflexão, o coordenador está em constante contato e trabalho com os professores, por vezes auxiliando no

planejamento, verificando atividades e até mesmo realizando cobranças.

Com as considerações sobre o trabalho do coordenador e da relevância da formação contínua para os professores da escola, houve a definição do tema da presente pesquisa, sendo ele: os reflexos das proposições formativas do coordenador pedagógico (CP) no trabalho dos professores da escola.

Pensando na relevância da interação deste profissional com os docentes da escola, possui como questão norteadora: “Como as proposições formativas oferecidas pelos coordenadores pedagógicos refletem no trabalho dos professores?” A partir do questionamento, o trabalho apresenta como objetivo: desvelar o reflexo das proposições formativas do coordenador pedagógico no trabalho dos professores.

Desta forma, buscamos compreender os reflexos das ações e do trabalho do coordenador na prática dos professores, visando contribuir de fato com a prática na escola, transformando-a no cotidiano da instituição. Para atingir o objetivo da pesquisa, foi utilizado o questionário como instrumento para coleta de dados. A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de uma Rede Municipal de Ensino (RME) do Estado do Paraná, e contou com a participação de dez (10) professoras e uma (1) coordenadora pedagógica.

Após a coleta de dados, realizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), promovendo o levantamento de categorias para estudo e aprofundamento, sendo elas: atuação do coordenador pedagógico enquanto mediador; formação continuada com foco para a prática pedagógica.

Por fim, reconhecemos que as proposições formativas do coordenador pedagógico refletem no trabalho dos professores de acordo com as concepções trazidas na formação, por esse motivo, reconhecemos a importância da formação que acontece na escola, objetivando a superação de dificuldades, e a necessária atuação do coordenador enquanto mediador do trabalho docente.

## **2 | CONCEITUANDO O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA**

Buscamos em Pinto (2011) a definição do trabalho do coordenador pedagógico, sendo aquele que organiza o trabalho pedagógico juntamente com os professores. O coordenador apresenta, assim, o domínio dos procedimentos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, a docência, e a totalidade das atividades educativas que acontecem na escola. É o profissional que atua fora da sala de aula e que oferece auxílio ao trabalho dos docentes. Suas atribuições envolvem a organização do trabalho pedagógico, o desenvolvimento profissional dos educadores e a articulação da escola com a comunidade local.

Autoras como Placco, Souza e Almeida (2012) demonstram as funções do

coordenador pedagógico na escola na possibilidade de melhorar a qualidade do ensino, visando o trabalho para a gestão dos processos escolares e, principalmente, na formação dos professores da escola. Esta ação, por sua vez, encontra-se voltada para o processo da formação continuada do docente, tendo como *locus* a escola.

As atividades pedagógicas envolvendo as discussões coletivas, a coordenação de reuniões, acompanhamento das avaliações, assistência direta aos professores, desenvolvendo uma gestão participativa, serão o foco de seu trabalho, de acordo com Libâneo (2004).

Domingues (2014) e Orsolon (2002) reforçam a ideia de que o coordenador tem como uma de suas atribuições promover a formação continuada aos docentes na escola. Tal formação estará articulada com as necessidades presentes na realidade escolar, com o propósito de auxiliar aos docentes na sua prática pedagógica.

Na contribuição para a formação continuada dos professores, Geglio (2012) define o papel de mediador do grupo docente, como vemos:

Os momentos de atuação do coordenador pedagógico como agente da formação continuada do professor em serviço são aqueles em que ele se reúne com o conjunto dos docentes da instituição escolar para discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com os alunos. Nessa condição, ele assume o papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de propositor, de investigador do grupo e com o grupo (GEGLIO, 2012, p. 117).

Reconhecendo as funções e tarefas a serem desenvolvidas na escola pelo coordenador pedagógico, Placco (2012) alerta para que este profissional não permaneça apenas “apagando incêndios”, ou seja, resolvendo situações imediatas do cotidiano e suprimindo as questões pedagógicas, formativas e de auxílio aos docentes. Para isso, torna-se fundamento o planejamento, a organização do trabalho do coordenador pedagógico e uma formação continuada que auxilie a superar dificuldades e a realizar o seu trabalho na escola.

Compreendemos a formação continuada como aquela que acontece durante toda a carreira docente, após a formação inicial (MARCELO, 1999). Ela auxiliará aos profissionais da educação no desenvolvimento do seu trabalho, buscando superar desafios e melhorar a prática pedagógica, construindo conhecimentos. Nóvoa (1995) esclarece que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Assim sendo, a formação contínua proporcionará momentos de reflexão, de

pensar o trabalho e de transformá-lo. Imbernón (2011, p. 74) vem ao encontro desses conceitos e esclarece que são necessários processos reflexivos e não apenas novas teorias desconexas da prática.

Camilo Cunha (2015) alerta que uma formação contínua reflexiva e consciente não tem se efetivado, acontecem formações previamente elaboradas que não contribuem de fato para o trabalho desses profissionais. É necessário buscar a superação deste modelo para pensar em formações que visem às necessidades objetivas, individuais e culturais dos professores.

Estudos e pesquisas já realizadas na área apontam que os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino selecionada para a pesquisa recebem formação para realizar o seu trabalho. No entanto, realizam-se formações mais voltadas às tarefas a serem desenvolvidas, rompendo com a reflexão do trabalho (GAIO, 2018). Desta forma, reflete no trabalho do coordenador com os professores.

A formação continuada, na instituição pesquisada, está prevista para acontecer em momentos específicos na escola, como reuniões coletivas, conversas individuais com a coordenadora, com isso, buscamos verificar os conteúdos abordados, a sua relação com a prática dos docentes e a participação coletiva nesses momentos.

### 3 | ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICOS

A abordagem utilizada foi a análise qualitativa que, segundo Gibbs (2009), é entendida como aquela que aborda questões mais amplas, os fenômenos sociais. A finalidade é entender as diferentes situações, partindo de experiências de diferentes indivíduos, dos estudos de documentos e das interações.

Para atingir os objetivos propostos, optamos por realizar a pesquisa em um Centro Municipal de Educação Infantil de uma Rede Municipal de Ensino do Estado do Paraná. A escolha pela instituição aconteceu perante solicitação para pesquisa, por meio de protocolo para liberação por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME).

A definição do campo de pesquisa em instituição de Educação Infantil ocorreu pelo fato de encontrar pesquisas disponíveis que envolveram as escolas de ensino fundamental. Buscamos assim ampliar o estudo em diferentes etapas da Educação Básica.

A coleta de dados para a pesquisa foi realizada por meio de questionários, entregues ao coordenador pedagógico e aos professores da instituição. O questionário, segundo Richardson et al. (1989), possui a função de descrever características e de medir variáveis em um grupo social. As informações coletadas, por meio de questões abertas e fechadas, permitem obter características descritas na análise de dados.

Para a coordenadora pedagógica as perguntas norteadoras foram voltadas para as suas principais atribuições na escola; organização do trabalho com os professores; momentos de formação continuada na escola; as principais dificuldades no desenvolvimento do seu trabalho. Já em relação ao questionário dos professores as questões base envolvem a compreensão de formação continuada; como acontece a formação contínua na escola; o trabalho do coordenador pedagógico para auxílio aos professores.

Os questionários foram entregues à coordenadora pedagógica do CMEI e distribuídos para doze (12) professoras lotadas nesta instituição. Ocorreu o retorno de dez (10) dos questionários docentes. Assim sendo, os participantes da pesquisa foram: uma coordenadora pedagógica e dez professoras.

A coordenadora pedagógica está na função desde 2018. Seu período de atuação na RME é superior a seis anos. No estudo, a participante foi denominada: CP.

Em relação ao grupo de professoras, todas são do sexo feminino e, por isso, utilizamos a terminologia professoras durante a pesquisa. As participantes foram denominadas: P1, P2, P3... Em relação à formação, apenas uma professora não possui formação em Pedagogia como Graduação. Em relação à Pós-graduação, totalizou cinco professoras que buscaram formação contínua.

O grupo é relativamente novo no município, ou seja, todas possuem entre 1 a 5 anos de concurso, consideradas ainda como professoras iniciantes. É importante destacar que podem possuir períodos na função em outras instituições, mas encontram-se no período de ingresso na carreira na RME.

Esse dado indica a relevância de formações para esse profissional, pois como afirma Vaillant e Marcelo (2012) os profissionais em período inicial de carreira merecem uma atenção especial, com acompanhamento e auxílio para que não ocorra o desestímulo e conseqüentemente a desistência da profissão. Franco (2015) também destaca o papel do coordenador pedagógico mediante a função iniciante dos professores, acompanhando e auxiliando sempre que necessário.

Após o levantamento dos dados, a análise foi realizada a partir da categorização proposta pela análise de conteúdo de Bardin (2016). A análise de conteúdo busca realizar o diagnóstico e discussão aprofundada dos dados. A categorização é baseada na identificação de características em comum entre os elementos analisados, para reagrupar elementos com os critérios estabelecidos e elencando um título para a categoria (BARDIN, 2016).

## 4 | PROPOSIÇÕES FORMATIVAS E TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: ANÁLISE DOS DADOS

Após as etapas e processos de categorização, elaboramos duas categorias. A primeira categoria é denominada: “atuação do coordenador pedagógico enquanto mediador” e emergiu de questões apontadas pelas professoras, referente ao trabalho desenvolvido pela coordenadora enquanto mediadora do trabalho. A segunda categoria, denominada: “formação continuada com foco na prática pedagógica”, partiu de afirmações referentes à formação que auxilia as professoras nas questões da prática, esclarecendo dúvidas e buscando discussões para problemas da prática.

### 4.1 Atuação do coordenador pedagógico enquanto mediador

A primeira categoria emergiu de apontamentos feitos pelas professoras sobre o trabalho da coordenadora pedagógica. Ao serem questionadas sobre as principais atividades desenvolvidas pela coordenação no seu cotidiano, as professoras assinalaram questões referentes às ações efetivadas. Os resultados foram organizados no gráfico a seguir:

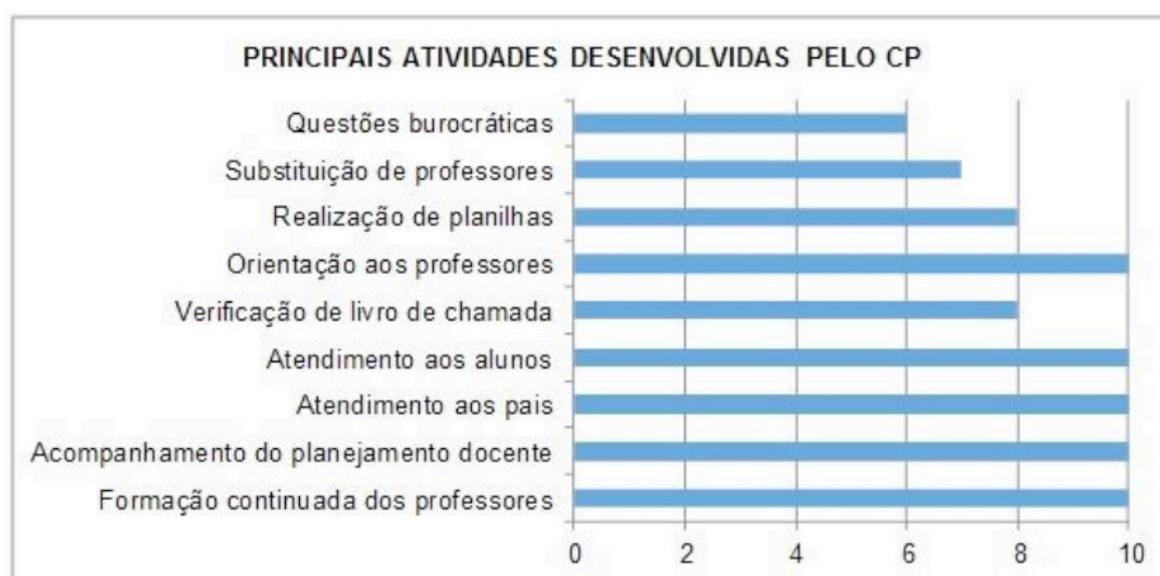


Gráfico 1: Principais atividades desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados de pesquisa. (2019)

Vemos que todas as atividades mencionadas foram destacadas pelas professoras, no entanto, as atividades com maiores índices foram: orientação aos professores, atendimentos aos alunos, atendimento aos pais, acompanhamento do planejamento docente e a formação continuada dos professores.

Estes dados vão ao encontro dos conceitos abordados por Pinto (2011) sobre as atribuições do coordenador pedagógico, mostrando que o profissional está envolvido com questões de pais e alunos, mas também com os docentes, no

acompanhamento do trabalho pedagógico. Portanto, seu trabalho abrange ações voltadas ao desenvolvimento profissional docente.

As demais atribuições voltadas para questões burocráticas, substituição de professores, realização de planilhas e verificação do livro de chamada foram menos assinaladas, porém, ainda aparecem como atividades desenvolvidas. Reconhecemos que as questões mais técnicas e burocráticas fazem parte do trabalho do coordenador, mas não podem ser as questões centrais no seu cotidiano. Pela quantificação das questões, podemos perceber que o olhar aos professores, alunos e comunidade ganhou destaque na pesquisa.

Os dados reforçam os conceitos de Domingues (2014), ao abordar que é necessário que o CP coordene o pedagógico, envolvendo-se nas diferentes questões pedagógicas, de orientação aos docentes, de melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, destacamos a importância do planejamento, conforme afirma Placco (2012), para que não fique apenas “apagando incêndio” na escola, priorizando questões imediatas e burocráticas, mas que consiga de fato organizar o trabalho com os docentes.

Sobre o trabalho que a coordenadora realiza em prol do trabalho docente, as professoras mencionam o papel de mediação, de apoio e ajuda aos professores. Verificamos por meio da fala das participantes:

Dá direcionamentos, orientações e acompanha aos professores nos trabalhos diários, assim como, aos alunos no ensino e aprendizagem (P1).

O pedagogo precisa ser um mediador do trabalho docente, direcionando o olhar do professor e dos pais para questões fundamentais ao desenvolvimento do educando (P6).

O coordenador atua como mediador nas relações presentes na instituição escolar, buscando garantir uma educação de qualidade, auxiliando aos docentes em suas dificuldades, bem como aos discentes (P7).

Vemos que as professoras reconhecem o trabalho da coordenadora voltado para professores e alunos, destacando o acompanhamento dos docentes e alunos, em prol do processo de ensino de aprendizagem. Geglio (2012) aborda o elemento de mediação presente no trabalho do coordenador pedagógico e a importância deste ato mediante o grupo docente.

A coordenadora pedagógica também destaca os momentos de orientação para o trabalho pedagógico. Ela afirma:

Um momento bastante rico de troca de experiência e reflexão sobre a prática pedagógica. De crescimento pessoal e também profissional, tanto meu quanto dos demais professores (CP).

Nesse sentido, reconhecemos a importância do papel do coordenador enquanto mediador, e que realiza, além do acompanhamento individual, os momentos coletivos com o grupo de docentes da escola. Conforme destaca Libâneo (2004) os momentos coletivos são relevantes ao grupo, auxiliando e buscando a transformação da prática, buscando desenvolver uma gestão participativa e democrática.

Salientamos a relevância do profissional ter a consciência da do seu papel na escola, reconhecendo e tendo clareza do seu objetivo principal, e não apenas exercendo questões imediatistas. Tal processo é realizado e facilitado pela formação continuada que é oferecida ao coordenador, pois, ao exemplo dos professores que precisam de formação, o coordenador possui esta necessidade (GAIO, 2018).

Concluimos que o papel do coordenador pedagógico enquanto mediador da prática docente constituída na escola, é relevante para o desenvolvimento do trabalho docente. Quando o trabalho de mediação acontece, os resultados são positivos, vislumbrando trabalho coletivo, superação de dificuldades na escola, parcerias e momentos de apoio. Vão além de propostas de atividades e planejamento, sendo itens necessários, mas que envolvem uma amplitude de ações referentes à mediação.

#### **4.2 Formação continuada com foco para a prática pedagógica**

Em relação à formação continuada que acontece na escola, as professores mencionam sua ocorrência efetiva, de forma mensal ou bimestral. A formação acontece de duas maneiras. A primeira delas, por bimestre, está prevista em calendário geral da própria secretaria, porém, essa formação é previamente elaborada e enviada ao CMEI para ser realizada, ocorrendo em todas as instituições da rede. É um dia específico no qual não há alunos na instituição, é o momento reservado para reunir o grupo docente e a equipe de gestão.

Já a formação que acontece na hora atividade é realizada pela própria coordenadora, a partir de questões que emergem da prática das professoras. No entanto, nem sempre é possível reunir um grande grupo, desta forma, a CP atua com as professores que estão fora de sala de aula naquele momento, podendo ser um grupo de três ou quatro docentes. É possível realizar estudo de um texto, acompanhar ao planejamento, sugerir atividades e buscar auxiliar em dúvidas ou dificuldades.

Conforme relata P4, referente à realização da formação contínua, a mesma acontece:

A partir de textos e na troca de experiências em reuniões dos professores conseguimos apresentar algumas soluções para os professores encontrados no dia-a-dia (P4).

As professoras foram questionadas sobre os temas que são abordados nos

momentos formativos citando as temáticas. Na análise dos temas trabalhados, podemos perceber que envolvem questões mais teóricas e de embasamento, importantes para o processo formativo, como o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os campos de experiência e a diversidade. Torna-se necessário observar que os temas propostos sejam abordados de modo a auxiliar as práticas das professoras e não apenas na transferência de conceitos e conteúdos.

Reforçamos a conceituação de Nóvoa (1995), ao afirmar que a formação precisa de fato auxiliar na prática docente, e por isso destacamos que esses momentos formativos estejam vinculados às discussões da prática. É importante ressaltar que não são pensadas apenas questões práticas, técnicas rápidas para serem aplicadas, mas sim processos de reflexão crítica sobre a prática e como transformá-la.

As professoras solicitam outros assuntos relacionados aos espaços de interesse (metodologia utilizada nas turmas de educação infantil); relação família e escola; indisciplina; alunos com dificuldade e leitura na escola.

Podemos perceber que são temas voltados diretamente ao trabalho pedagógico e que elas enfrentam no seu cotidiano. Desta forma, demonstram que buscam uma formação para sua prática docente. Esse fato vai ao encontro de Imbernón (2011) ao apontar a relevância de uma formação voltada para as necessidades dos profissionais em atuação e, nesse sentido, destacamos o trabalho do coordenador, visando auxiliar na formação, como afirma Domingues (2014).

Ao serem indagadas se as formações as auxiliam a resolver problemas e dificuldades do trabalho docente, as dez professoras afirmaram que sim, pois esclarecem dúvidas, realizam trocas de experiências e dão embasamento para as práticas. Seguem as descrições:

De forma a orientar, esclarecer dúvidas e acrescentar novos conceitos e nortes para a elaboração do trabalho pedagógico (P1).

Faz com que pensemos em nossa prática pedagógica. Nos auxilia para que haja melhor entendimento (P5).

As formações dão embasamento no desenvolvimento das práticas pedagógicas (P7).

Esclarecendo dúvidas e na comunicação entre todos para resolver pontos necessários (P8).

Esclarecendo as possíveis dúvidas e os procedimentos a serem realizados (P10).

As professoras identificam a importância da formação continuada para a sua carreira, voltada para a prática pedagógica, sem deixar de lado as discussões, os estudos, visando a troca de experiência. Esse trabalho requer uma participação ativa

do coordenador pedagógico para que possa observar necessidades dos professores e de fato auxiliar. Domingues (2014) realça o papel do coordenador enquanto formador e a necessidade de obter clareza das concepções que envolverão a formação a ser elaborada, para que realize de fato a reflexão, e não a mera reprodução.

Reforçamos, conforme declara Nóvoa (1995), que a formação continuada não trará apenas novos conhecimentos. Contará com o processo de construção, de elaboração de novas práticas, para que o processo educativo seja planejado, pensando nos alunos e no trabalho docente, não apenas apropriação e reprodução de novos conceitos e teorias.

Desta forma, concluímos que a formação continuada é reconhecida como fundamental para o trabalho docente e, ao mesmo tempo, entendida como momento de troca de experiência, de diálogo com o grupo. É necessária a fundamentação teórica, como abordam as professoras, mas que estejam interligadas à prática pedagógica e auxiliem nas necessidades.

Evidenciamos o trabalho do coordenador enquanto formador, ou seja, aquele que observa, ouve aos professores, compreende suas necessidades e interfere, formando, auxiliando, podendo ser em momentos coletivos ou individuais. Reconhecendo que a formação continuada aconteça tendo como *lócus* a escola, ou seja, não apenas dentro da escola, mas que parta da realidade escolar, do cotidiano, das necessidades, buscando superá-las.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que o coordenador pedagógico é primordial para o trabalho na escola, desenvolvendo o papel de mediador, acompanhando aos docentes, organizando as questões pedagógicas, e com isso, dando suporte aos professores, com reflexo no trabalho em sala de aula. Portanto, os docentes reconhecem a importância do coordenador pedagógico e proposições realizadas por ele ao grande grupo.

A formação continuada foi ressaltada enquanto sua importância, e principalmente quando destacamos o papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. Desvelamos que as proposições formativas do coordenador são relevantes ao trabalho docente, auxiliando e transformando a prática.

Apontamos questões pertinentes diante do reconhecimento da importância da formação na escola e do trabalho do coordenador enquanto mediador. A primeira inquietação emergiu dos apontamentos dos docentes sobre conteúdos e formações que acontecem na escola, ou seja, mesmo que as professoras reconheçam enquanto fundamentais e que auxiliam na prática, é necessário pensar como os momentos

têm sido pensados, ou seja, são apenas teorias para serem aplicadas para prática, ou são propostas que levam aos professores a refletir e a transformar a sua prática?

Indagamos: qual é o perfil de professores e de coordenadores que queremos na escola? Reflexivos ou técnicos? Essas questões são importantes para que pensemos a fundo a elaboração e as concepções que englobam esse processo, pois apenas a defesa de uma formação na escola e do trabalho do coordenador não são suficientes para definir o que desejamos e reconhecemos.

Reafirmamos que o coordenador é fundamental ao trabalho docente, e, por isso, a formação para esse profissional desenvolver suas atribuições torna-se uma necessidade, uma continuidade na carreira. O olhar para o coordenador refletirá em sua atuação na escola, podendo de fato organizar o próprio trabalho, desenvolver suas atribuições e, principalmente, desenvolver a formação continuada na escola.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CAMILO CUNHA, A. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. Chapecó: Argos, 2015.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H.S.(orgs) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 33-37.

GAIO, V. M. **Formação continuada do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de ponta grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites**. 2018, 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.113-119.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCELO, C. G.. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002, p. 17-26.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1989.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

## O ESPAÇO DO PROFESSOR REFLEXIVO E PESQUISADOR NA BNCC

Data de aceite: 11/03/2020

### Wiusilene Rufino de Souza

Universidade Estadual de Roraima-UERR  
Boa Vista-RR  
<http://lattes.cnpq.br/9740922869280413>

### Rosangela Duarte

Universidade Estadual de Roraima-UERR  
Boa Vista-RR  
<http://lattes.cnpq.br/5519281704901697>

### Lucas Portilho Nicolleti

Universidade Estadual de Roraima-UERR  
Boa Vista-RR  
<http://lattes.cnpq.br/7250289482151314>

### Ênia Maria Ferst

Universidade Estadual de Roraima-UERR  
Boa Vista-RR  
<http://lattes.cnpq.br/9440327013420265>

**RESUMO:** A presente investigação em andamento caracteriza-se pela reflexão sobre as possibilidades de ser professor reflexivo e pesquisador no contexto da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). O interesse por este tema investigativo é concomitante a implementação da BNCC e a preparação dos profissionais da educação para o exercício da sala de aula, buscando desta forma, enriquecer o nosso objeto de estudo – a Formação

Continuada dos professores tendo a Escola como espaço reflexivo constituído pela prática da “ação-reflexão-ação”, constitutiva da “arte de fazer” da profissão professor reflexivo e pesquisador, em formação contínua, proposto por Schön (2000). O objetivo deste artigo é identificar as questões relacionadas ao professor reflexivo e pesquisador na BNCC, de modo a possíveis reflexões sobre a influência que ela traz para a formação docente. O problema de pesquisa é: quais contribuições a BNCC traz ao professor reflexivo e pesquisador? A metodologia utilizada foi a análise bibliográfica do texto da BNCC (2017) com o auxílio de teóricos como Demo (2005), Schon (2000), Nóvoa (2001) e Tardif (2014). Desse modo, percebemos até o momento, que a BNCC trouxe contribuições e incentivo ao professor reflexivo e pesquisador, ao especificar ações como a orientação para os professores buscando contínuo aperfeiçoamento principalmente quanto ao domínio e das dez competências. Porém, desvela-se que para além do direito ao aperfeiçoamento profissional continuado, também deve-se aperfeiçoar o ambiente de trabalho em que este profissional está inserido.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada. Políticas públicas. Professor reflexivo.

REFLECTIVE TEACHER AND  
RESEARCHER'S SPACE AT BNCC

## 1 | INTRODUÇÃO

O desejo de aprimoramento sobre a temática em questão emergiu da minha prática profissional, enquanto professora da rede estadual de ensino de Roraima e acadêmica da disciplina de Formação do Trabalho Docente: Tendências e abordagens do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Roraima - UERR. Destaca-se o interesse circunstanciado de preocupações em relação a prática do professor reflexivo e pesquisador, no contexto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

No Brasil, a temática da formação continuada de professores é contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, em seu artigo 63, a qual traz em seu texto o “aperfeiçoamento profissional continuado”. Dada a importância desta continuidade dos estudos e práticas pedagógicas está destacada também no seu artigo 67. Assim, as recomendações da LDB 9394/96 tornam necessária a implementação de investimentos, para a realização de pesquisas, objetivando a melhoria da ação pedagógica.

Vê-se, a partir daí, a necessidade de se formar professores que reflitam sobre a sua própria prática, pois a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento, da ação e de desenvolvimento profissional. Dessa maneira, o professor passa a ser visto como sujeito que constrói seus conhecimentos profissionais a partir de sua experiência e saberes através da prática reflexiva e pesquisadora.

Desse modo, o objetivo desta pesquisa, em andamento, é dialogar com a BNCC para identificar as questões relacionadas ao professor reflexivo e pesquisador, de modo a desencadear possíveis reflexões sobre a influência que ela traz para a formação docente. E o problema de pesquisa é: quais contribuições a BNCC trouxe de incentivo para o professor reflexivo e pesquisador?

No que concerne à metodologia utilizada para nortear a busca de respostas para o referido problema foi realizada uma revisão e análise de literaturas: inicialmente da BNCC (2017) e, em seguida, foi dialogado com autores tais como: Schön (2000), Nóvoa (2001), Freire (1996, 2019), Demo (2005), Alarcão (2011), Pimenta (2005) e Tardif (2014). Ainda para melhor compreensão, buscou-se nas publicações atualizadas que discorrem sobre o tema considerar o pensamento de Marchelli (2017), Gregoski (2018), Costa, Souza e Cabral (2019).

A partir deste estudo, espera-se que este artigo possa contribuir para a sensibilização do perfil do atual profissional da educação em especial aos professores quanto a importância da formação continuada e do seu aprimoramento com vista a emancipação tanto sua quanto do aluno.

## 2 | A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO E PESQUISADOR

O trabalho do professor engloba várias instâncias escolares e dialoga com os processos de produção e disseminação do conhecimento e para isso, utiliza-se de diferentes instrumentos, contudo, sabe-se, que a atuação desse profissional é evidenciada verdadeiramente no contexto da sala de aula. Acredita-se que esse enfoque na prática pedagógica dissociada de todo o processo que a antecede, deve-se a uma visão limitada das várias instâncias por que passa a formação do profissional docente.

Assim, é importante que se discuta aspectos sobre a formação do professor para além da sala de aula, dando-lhe condições de administrar sua própria realidade escolar. Para tal, faz-se necessário uma abordagem contra hegemônica, que o conceba também como reflexivo e pesquisador, possuidor de um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, e não apenas instrumentalize sua prática profissional (NÓVOA, 2001).

Ao dialogar com Tardif (2014), o professor não deve ser visto apenas como objeto de estudo, mas sobretudo como sujeito do conhecimento. Assim, a escola se torna o espaço apropriado para o aprimoramento deste profissional, principalmente diante de tantas necessidades que exigem atitudes reflexivas e emancipadoras.

Corroborando com pensamento de Alarcão, (2011, p. 50): “queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional”. Nesta direção e, a partir do pressuposto de que educar não se constitui em um processo realizado apenas em momentos e condições cômodas, entende-se a necessidade de ter a prática reflexiva e pesquisadora como partes integrantes do processo de formação da consciência crítica do professor. Dessa forma, é necessário que a prática reflexiva e a pesquisa se tornem atividades cotidianas para este profissional, por meio da qual se descortina o mundo de forma crítica (DEMO, 2005).

Desse modo, ao problematizar, analisar, criticar e/ou compreender suas práticas, o professor produz significados e seu conhecimento pode direcionar um processo de transformação das práticas escolares. Entretanto, não se pode deixar de mencionar que embora o professor se constitua num dos pilares do processo de ensino e de aprendizagem, ele não é o único fator a ser considerado, pois um professor formado como profissional reflexivo sozinho não tem condições de lidar com as incontáveis e diferentes situações-problema no seu cotidiano.

A partir da tendência progressivista e de acordo com Schön (2000), o desenvolvimento da cultura de uma prática para a formação de um profissional reflexivo e pesquisador, pautados na ação do aprender fazendo, continua em

processo em três ideias centrais: “a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre -a -reflexão-na-ação” (SCHÖN, 2000, p.33). Movimento este que o conduz para a prática reflexiva e para a construção de novos conhecimentos, assim direcionando-o para a ação do professor pesquisador.

Conforme Pimenta (2005),

Entendemos que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. (...) Ainda, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Se constrói, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. Por isso, é importante mobilizar os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos, enquanto constitutivos da docência, nos processos de construção da identidade de professores. (PIMENTA, 2005, p.12)

Neste sentido, o profissional docente é antes de tudo um ser humano, portanto dotado de sentimentos e, a apropriação do conceito de professor pesquisador e professor reflexivo, não deve compreender apenas a formação e a prática dos professores, tampouco ser o foco exclusivo das reformas educacionais. Fatores como as condições de trabalho, a valorização social da função do ser professor, bem como os diferentes aspectos que abarcam a relação ensino e aprendizagem nas salas de aula e o processo educativo como um todo, também precisam ser considerados. (FREIRE, 2019, p.21).

Destaca-se que os marcos legais que embasam a BNCC (2017) abrangem a Constituição Federal (CF) de 1988, que em seu Artigo 206 já determinava que um dos princípios sobre os quais o ensino deveria ser ministrado com base na valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional (BRASIL, 2009).

Diante deste cenário visualiza-se um profissional que mais do que nunca precisa desenvolver a prática reflexiva e questionadora, inquieto e que procura perceber-se enquanto profissional da educação, reconhecendo sua função social e indo além do proposto no documento da BNCC. É correto que o professor exerça sua função, de acordo com a legislação vigente no Brasil, porém ser professor reflexivo e pesquisador é ir além dos muros da escola e do determinado por tais políticas, que visam atender as exigências capitalistas do mercado de trabalho. Daí a importância de manter-se atualizado conhecer nas entrelinhas as leis e políticas que regem a função do papel do professor e da escola.

### 3 | A BNCC E O PROFESSOR REFLEXIVO E PESQUISADOR

A função primordial da BNCC (2017), é orientar as aprendizagens desenvolvidas no ambiente escolar e embora o foco desse processo seja o aluno, questões como a formação dos profissionais da educação são de extrema importância para obtenção de êxito, diante dos desafios propostos pela própria Base. Assim, é imprescindível que seja propiciado pela BNCC oportunidades para que o corpo docente atualize suas práticas constantemente. A formação continuada dentro da escola, torna-se o espaço oportuno para reflexão e a prática do professor pesquisador juntamente com seus pares.

Neste sentido Marchelli (2017), corrobora quando afirma que:

A ideia construída a partir da leitura da BNCC é que o professor capaz de realizar os objetivos por ela assumidos precisa de uma formação inicial absolutamente diferente daquela atualmente praticada pelos cursos de licenciatura que estão em funcionamento no Brasil. A integração do currículo em áreas de conhecimento e o trabalho interdisciplinar pressupõe uma formação pautada em conceitos que por força da Base condicionarão as políticas voltadas para a preparação de professores e a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos. (MARCHELLI, 2017 p.56).

No atual contexto educacional no Brasil, o professor pode iniciar o seu processo reflexivo e pesquisador a partir da apropriação dos conhecimentos e saberes apresentados no documento que constitui a BNCC. Para isso, se deve apropriar dos conceitos e ideias que o documento apresenta.

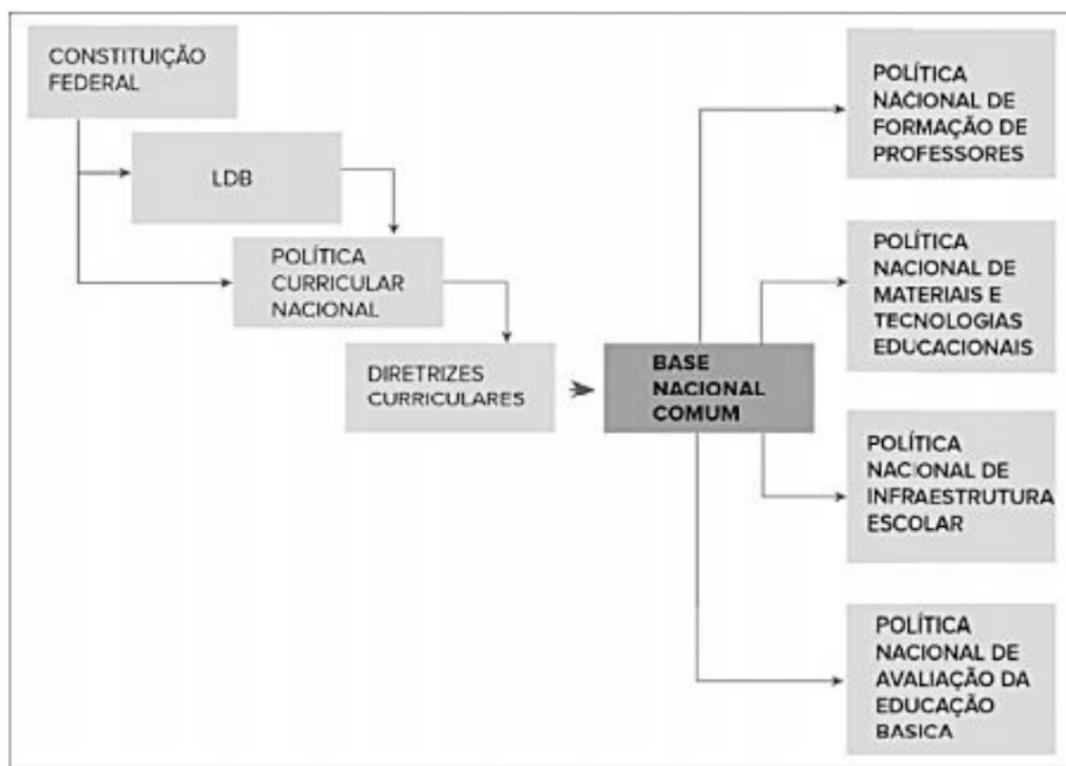
Partindo do pressuposto, que todos os professores tem consciência das ideologias dominantes que enraizam este documento é no espaço escolar, através das formações continuadas, que o professor reflexivo e pesquisador pode vir a desenvolver competências e habilidades advindas no texto da BNCC. Porém, somente através de estudos e análises o professor poderá reagir ao desvelamento da realidade imposta no documento realizando práticas comprometidas com a promoção de uma “educação emancipadora e libertária” como preconizava Paulo Freire (1996).

Dessa forma, a postura do professor reflexivo e pesquisador sobre sua prática de forma sistemática e com base no rigor científico favorece, de acordo com FREIRE (1996), a construção social, ética e política e emancipatória da sua função. Essa perspectiva é que se justifica a luta pela transformação da educação num objetivo claro e necessário para a reconstrução de uma prática diária reflexiva e pesquisadora, como Freire (1996), incansavelmente insistiu em toda a sua obra, ou seja, pela práxis: ação refletida e reflexionada na teoria. Mas não qualquer práxis, e sim a práxis comprometida ética e politicamente com a constituição do ser professor e com uma educação de qualidade.

De acordo com Costa, Souza e Cabral (2019), ao referir-se à formação de

professores na BNCC, as autoras destacam que esta recebe atenção e agenda mediante as políticas públicas, voltadas para o trabalho na atual sociedade capitalista. Diante desta sociedade capitalista a educação é “um campo nevrálgico para as determinações do atual sistema. E o Estado passa a ser um relevante canal da materialidade das políticas e práticas neoliberais” (COSTA, SOUZA, CABRAL, 2019, p.101). Para as autoras, a BNCC vem evidenciar o processo de exploração sobre os trabalhadores da educação.

A imagem abaixo é uma sucinta linha do tempo no que tange a formação continuada no atual contexto educacional.



Quadro 1- Linha do tempo da formação docente

Fonte: Brasil, 2016.

A partir deste contexto que antecede a construção da BNCC observa-se no quadro acima, uma política de continuidade com vista a melhorar a qualidade do ensino no território brasileiro. Diante desse olhar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 67, mantém os princípios já expressos na CF de 1988 que assegura os direitos aos docentes do magistério público: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e condições adequadas no exercício da profissão.

E por fim, no texto da BNCC (BRASIL, 2017) tem-se como elementos importantes

na formação do professor, “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2017, p.17).

A proposta da BNCC para a formação do professor, vem pautada no contexto das dez competências para a formação de um aluno integral, exigindo uma educação que compreende, por exemplo, o uso de ferramentas tecnológicas. Mediante esta exigência o professor deve ter clareza do papel fundamental da tecnologia e que o estudante deve dominar o universo digital, sendo capaz, de fazer um uso qualificado e ético das diversas ferramentas existentes, de compreender o pensamento computacional e os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade.

Por outro lado, o professor que não dominar esta competência não saberá ensiná-la. A escola terá que propiciar oficinas de produções e de domínios de aparatos digitais tanto para o professor quanto para os alunos. Isso sem mencionar o fato de que os ambientes escolares em grande parte se encontram defasados no que tange a aparatos tecnológicos. Além disso, as escolas ainda carecem ser preparadas com equipamentos que possibilitem a prática desse contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem, através do uso de tecnologias.

Embora a BNCC destaque a importância do desenvolvimento socioemocional do aluno, compreende-se que o êxito dessa proposta está intrinsecamente relacionado ao princípio estabelecido na Constituição, já que a formação continuada de professores não pode se reduzir apenas a uma racionalidade técnico-formativa, mas abrir-se à reflexão e contemplar também um significativo trabalho emocional que lhes proporcione um apoio no processo de mudança. E tal mudança compreende também o ambiente de trabalho bem como os recursos disponíveis para sua realização.

Diante do exposto até o momento, este estudo identificou questões na BNCC relacionadas a formação do professor reflexivo e pesquisador e as contribuições para o aprimoramento de sua prática. Sem a intenção de esgotarmos esta reflexão, colocamos em destaque que:

- ▶ A prática do professor reflexivo e pesquisador será norteadora pelas dez competências da BNCC;
- ▶ Que o professor reflexivo e pesquisador é, no atual contexto educacional, um mobilizador de saberes e um crítico de sua ação pedagógica;
- ▶ É necessário um processo de formação continuada dentro da escola criteriosamente pensado, organizado e seriamente executado de forma intencional e objetiva para a consistência de uma práxis transformadora.

As dez competências da BNCC como norteadora da prática do professor

reflexivo e pesquisador pode contribuir para sua formação continuada. O objetivo é melhorar a forma como ele lidará com seus alunos, com vista a combater as relações sociais excludentes.

Conforme Costa, Souza, Cabral, (2019, p.112) a “construção dos princípios de gestão democrática nas práticas formativas no interior de nossas escolas, assume práticas educativas com o compromisso social, político e ético com um projeto de formação emancipador e transformador”, constatando-se que a prática do professor reflexivo e pesquisador está diretamente atrelada as dez competências da BNCC.

O professor reflexivo e pesquisador um mobilizador de saberes e um crítico de sua ação pedagógica, remete-nos a Gregoski (2018), a qual apresenta em sua narração que a realidade tem demonstrado que o professor se tornou o centro da discussão quando se fala em educação. Um professor mobilizador de saberes, crítico, reflexivo e pesquisador de sua ação, além de se conscientizar da necessidade da formação continuada, para melhorar a sua prática na sala de aula, buscará através da reflexão sobre a reflexão na ação, ampliar de forma pessoal o seu desenvolvimento pedagógico.

Quanto ao processo de formação continuada dentro da escola, Alarcão (2011), afirma que:

O grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros. Cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico. [...] O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar. E tudo isso é possível em um ambiente humano de compreensiva aceitação, o que não equivale, e não pode equivaler, a permissiva perda da autoridade do professor e da escola. Antes pelo contrário. Ter o sentido de liberdade e reconhecer os limites dessa mesma liberdade evidencia um espírito crítico e uma responsabilidade social (ALARCÃO, 2011, p. 34).

Diante deste contexto é que se destaca a necessidade de um processo de formação continuada dentro da escola com objetivos para a consistência de uma práxis transformadora tanto para os alunos quanto para os professores.

A maioria de nós, da educação, sabemos que a BNCC faz parte de um conjunto de políticas apoiadas pelos grandes interesses capitalista, sendo usada como um mecanismo de regulação sobre o trabalho docente. Enquanto profissionais da educação, comprometidos com uma prática crítica, emancipadora e transformadora, precisamos dar corpo a uma formação docente dentro da escola, a partir da prática da reflexão proposta por Schön (2000) e assim, propiciar a autonomia docente mediante aos processos de trabalho, da constituição crítica e problematizadora da construção do conhecimento mediante a realidade concreta.

De acordo com o pensamento de Freire (1996, p.43): “É pensando criticamente

a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”. E complementando esta ideia, Nóvoa (2001, p. 23) nos diz que: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Portanto, acreditamos que a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão, como instrumentos contínuos de análise.

Neste sentido, advindo da BNCC em relação ao professor reflexivo e pesquisador, está caracterizado que há incentivo para este profissional, pois especificou ações como a orientação para os professores buscando contínuo aperfeiçoamento. Porém, percebe-se que para além do direito ao aperfeiçoamento profissional continuado, também deve-se aperfeiçoar o ambiente de trabalho em que este profissional estará inserido.

Desta forma fica evidenciado, que o papel do professor no contexto da escola a partir das epistemologias apresentadas na BNCC mudou, exigindo deste profissional conhecimentos e posturas pró ativas, que este profissional seja capaz de conduzir o seu próprio fazer e mais ainda, que pratique o hábito de refletir sobre sua ação. Quanto a formação continuada o desafio está na questão de que é preciso aprender sempre, principalmente, para enxergar a realidade em que está inserido, para que através da prática, da troca de saberes, da criatividade e pesquisa aconteça o aprendizado tanto do professor quanto aluno.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que com a homologação da BNCC (2017), não se esgotou as discussões entorno da mesma. Ao concluir a leitura deste documento fica evidenciado pouca clareza quanto ao como será implementado o fortalecimento da prática pedagógica do professor – a formação continuada.

Considerando o objetivo desta pesquisa em andamento, este estudo identificou questões na BNCC (2017) relacionadas a formação do professor reflexivo e pesquisador e as contribuições para o aprimoramento de sua prática, através da necessidade de “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores”, ou mantê-los em “processos permanentes de formação docentes que possibilitem contínuo aperfeiçoamento”, sem especificar na prática como isso ocorrerá, caracterizando um caminho para que o professor torne-se um pesquisador. Além disso, frisa-se a importância de se compreender que para além do direito ao aperfeiçoamento profissional continuado, também deve-se aperfeiçoar o ambiente de trabalho em que o professor está inserido e a respeito, pouco é mencionado.

Como resultado da discussão constata-se, que tais mudanças irão implicar diretamente em ações e saberes que exigirão do professor práticas reflexivas

e pesquisadoras, as quais serão norteadas pelas dez competências da BNCC. Este profissional deverá ser um mobilizador de saberes e um crítico de sua ação pedagógica, deverá trabalhar com um currículo criativo, práticas inovadoras, com postura reflexiva, pesquisadora e que saiba orientar e mediar de forma solidária e afetiva a aprendizagem do seu aluno, além de dominar a transposição dos diferentes saberes.

Desse modo, até o momento da pesquisa, pode-se perceber que a BNCC trouxe contribuições ao incentivo do professor reflexivo e pesquisador embora sutis, mas que se bem compreendidas e apropriadas pelo professor, poderão fazer grandes diferenças no contexto da sala de aula, e principalmente na constituição da identidade do ser professor e do desenvolvimento de uma práxis emancipadora.

Com estas considerações não se esgotou o estudo sobre a temática, apenas buscou-se refletir sobre o processo da prática reflexiva e pesquisadora do professor a luz da formação continuada proposta na BNCC (2017), com vista a transformação da consciência epistemológica, política, ética e crítica da prática reflexiva. Ao dar continuidade nesta pesquisa, se espera que o tema aqui apresentado possa ser mais analisado, por sua relevância e por estar diretamente relacionado com as possíveis mudanças nas práticas docentes para se atingir uma educação igualitária para todos.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexivo**. 8 ed. São Paulo. Cortez, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2017. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)

htm>. Acesso em: 28 outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do senado, 1995.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; SOUZA, Michele Borges de; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente**. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 6, n.10, p.91-120, jan./jun. 2019. Acesso em 03 de novembro de 2019.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Cortez. 2005

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

FREIRE, P. **Professora, sim; Tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. 28ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

GREGOSKI, Leila Pereira. DOMINGUES, Terezinha M<sup>a</sup> Rossi. **O Professor Reflexivo Sobre Sua Prática E A Pesquisa**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 12, Vol. 06, pp. 86-96 Dezembro de 2018. ISSN:2448-0959

MARCHELLI Paulo Sergio. Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem. REVISTA DE ESTUDOS DE CULTURA | Nº 7 | Jan. Abr./2017 Disponível em Acesso em: jun. 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In. NÓVOA, A. (org.) Os Professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores e suas contribuições para a reinvenção do trabalho docente, do espaço escolar e das políticas públicas**. GEPEFE – Grupo de estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador – FEUSP. Texto apresentado no XII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Curitiba em setembro de 2004. Contrapontos - volume 5 - n. 1 - p. 09-22 - Itajaí, jan./abr. 2005.

SCHÖN, A Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed,2000.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana.9. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

## PROJETOS DE EXTENSÃO: DA UNIVERSIDADE A COMUNIDADE

Data de aceite: 11/03/2020

### Aline Fernanda Ventura Sávio Leite

Doutoranda em Educação UNESP Campus Rio Claro. Email: alinesavio@bol.com.br.

### Joyce Mary Adam

Professora do Programa de Pós Graduação em Educação UNESP Campus de Rio Claro. Email: joyce.adam@unesp.br

**RESUMO:** Os projetos de extensão universitária são estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96 em seus artigos 43º e 44º os quais permitem que os acadêmicos da universidade tenham contato com a comunidade levando até ela os conhecimentos teóricos adquiridos na sala de aula. Busca-se neste trabalho relatar o desenvolvimento de quatro projetos de extensão desenvolvidos com junto à comunidade sobre orientação de um professor de uma instituição privada de Ensino Superior. Para responder a esta questão optou-se pela metodologia de pesquisa qualitativa “análise documental”.

Foram analisados quatro projetos de extensão, todos realizados em uma cidade no interior do Estado do Mato Grosso, Brasil. Buscou-se realizar uma análise do conteúdo fazendo uma leitura profunda do material obtido, sendo eles esmiuçados e classificados por categorias. Por meio dos projetos analisados percebe-se que a extensão proporciona um momento de aprendizagem não só para a comunidade, mas para os próprios acadêmicos que a partir do projeto de extensão conseguem estabelecer uma conexão entre ensino, pesquisa e extensão que são os pilares indispensáveis da universidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acadêmicos; Comunidade; Projeto de Extensão; Universidade.

### INTRODUÇÃO

As instituições de Ensino Superior são compostas por três pilares: ensino, pesquisa e extensão. O ensino é a construção do conhecimento<sup>1</sup> sendo o professor o

1 Segundo Becker (2001) “Piaget derruba a ideia de um universo de conhecimento dado, seja na bagagem hereditária (apriorismo), seja no meio (empirismo) físico ou social. Criou-se a ideia de “conhecimento-construção” (p. 71). No construtivismo o conhecimento é construído “o conhecimento se dá por um processo de interação radical entre sujeito e objeto, entre indivíduo e sociedade, entre organismo e meio” (BECKER, 2001, p. 36), define ainda construtivismo como: “(...) a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado – é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. É constituído pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação, e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos,

intermediador entre aluno e ensino no processo ensino aprendido. A pesquisa vem construir novas teorias científicas a partir do saber aprendido no ensino e a extensão é a aplicação destes saberes desenvolvidos na sociedade. Estes três pilares são a base de uma universidade ativa<sup>2</sup> os quais levam os educadores cada dia mais a trabalhar em prol da sustentação deste tripé (SLEUTJES, 1999).

A extensão surgiu no século XIX com o objetivo de proporcionar formação continuada orientando a sociedade na construção do conhecimento. Atualmente ela é a maneira pela qual a universidade pode desenvolver o seu papel em sociedade (RODRIGUES; PRATA; BATALHA *et al.*, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394/96 que estabelece as linhas mestras da educação brasileira, em seu art. 43º, parágrafo VII, determina que as instituições de Ensino Superior promovam a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. Ainda em seu Art. 44º, parágrafo IV, estabelece que a Educação Superior abrangerá cursos e programas: de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, as universidades devem cumprir a legislação vigente estendendo à comunidade o conhecimento ali produzido, não apenas para oferecer atividades complementares aos seus discentes ou para cumprir uma determinação da lei, mas para que a universidade cumpra com seu papel de levar o conhecimento à sociedade buscando transformar e melhorar uma realidade com o ensino e a pesquisa, o meio social.

Pretende-se, neste artigo, analisar o desenvolvimento de quatro projetos de ensino aplicados na comunidade sobre orientação de um professor de uma instituição privada de Ensino Superior de uma cidade localizada no interior do Estado do Mato Grosso, os quais foram aplicados considerando não só a legislação educacional, mas o ensino, a pesquisa e a construção do conhecimento pensando em projetos de ensino que venham ofertar aos discentes e à comunidade um diálogo inerente ao processo ensino aprendido.

## METODOLOGIA

Optou-se por utilizar a metodologia de pesquisa qualitativa, análise documental que pode ser uma técnica preciosa para abordar dados qualitativos. São documentos quaisquer materiais escritos que transmitam uma informação como: leis, decretos, pensamento.” (p. 72).

<sup>2</sup> Para Piaget (1988) a escola ativa propõe uma educação que respeita cada indivíduo, o aluno não é um “receptor passivo” e sim um ser capaz de construir a sua aprendizagem. Um ambiente acolhedor, coletivo, de liberdade e autonomia constitui uma escola ativa. Faz se necessário na escola nova considerar e explorar as tendências naturais de cada aluno.

arquivos escolares, rádio, livros, cartas, pareceres, memorando, etc. (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para Caulley (1981) *apud* (LUDKE; ANDRÉ, 1986), a análise documental busca informações nos documentos, partindo de pressupostos do interesse do pesquisador.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Segundo Holsti (1969) *apud* (LUDKE; ANDRÉ, 1986 p. 39) existem três situações em que o uso da análise documental é recomendado:

Quando o acesso aos dados é problemático, seja porque o pesquisador tem limitações de tempo ou deslocamento, seja porque o sujeito da investigação não está mais vivo, seja porque é conveniente utilizar uma técnica não-obstrusiva, isto é, que não cause alterações no ambiente ou nos sujeitos estudados;

Quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação. Segundo Holsti (1969), “quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados refletem mais os fenômenos em que estamos interessados do que os métodos que usamos, aumenta” (p. 17);

Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, com redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas, etc.

Diante do exposto, realizou-se uma análise documental dos projetos de extensão de uma desenvolvidos por uma Faculdade Privada do Estado do Mato Grosso. Os quatro projetos escolhidos foram considerados de relevância para a comunidade. Os projetos foram devidamente assinados e reconhecidos pelo diretor da instituição e podem ser conferidos por meio das mídias existentes na *internet*.

## ANÁLISE E DISCUSSÕES

A análise de conteúdo é a forma de tratamento mais utilizada para a análise de dados sendo proposta por Bardin (2009), e consiste em fazer uma leitura profunda do material obtido, assim como classificá-lo em categorias ou temas.

Analisar os dados obtidos “qualitativos” significa “trabalhar” todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documento, e as demais informações disponíveis. A tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de

Os projetos serão denominados como P1, P2, P3 e P4, sendo classificados por categorias.

## **Categoria 1. Identificação**

### **1.1 Título**

P1	Projeto Gestão de Carreira: A importância da comunicação verbal e não verbal para se conseguir um bom emprego
P2	Projeto Feira Literária
P3	Projeto Biblioteca da Paz
P4	Projeto extensão Pibid: formação continuada de professores

### **1.2 Cronograma**

P1	16/05/2016 a 05/06/2016
P2	20/10/2015 a 30/10/2015
P3	05/03/2016 a 26/04/2016
P4	12/04/2016 a 29/04/2016

### **1.3 Disciplinas Envolvidas**

P1	Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira e Inglês
P2	Comunicação Empresarial
P3	Teatro, uma estratégia Didática Psicologia da Educação Pedagogia em ambientes não escolares
P4	Programa de Iniciação à Docência PIBID Pedagogia

### **1.4 Carga Horária**

P1	40 horas
P2	40 horas
P3	60 horas
P4	30 horas

### **1.5 Cursos de Graduações Envolvidos**

P1	Licenciatura em Letras
P2	Administração de Empresas e Ciências Contábeis
P3	Licenciatura em Pedagogia
P4	Licenciatura em Pedagogia

## Categoria 2. Procedimentos Pedagógicos

### 2.1 Objetivo Geral

P1	Contribuir com a comunidade orientando sobre a postura necessária diante uma entrevista de emprego, assim como apresentar a construção de um currículo vitae que venha atender as necessidades do mercado de trabalho por meio da parceria entre universidade e a paróquia.
P2	Propor por meio de uma abordagem educocomunicativa, a interação da sociedade no âmbito educacional por meio de diversos lançamentos de livros, oficinas pedagógicas e rodas de conversa, permitindo a universidade apresentar à comunidade a aprendizagem e teorias realizadas na academia por meio da efetivação das atividades práticas.
P3	Implantar uma biblioteca em um espaço comunitário buscando favorecer a inclusão dos estudantes da comunidade que necessitam desse ambiente para um bom desenvolvimento escolar e cultural por meio da leitura.
P4	Proporcionar aos acadêmicos do curso de pedagogia a experiência de exercer sua futura profissão enquanto futuros coordenadores pedagógicos que atuarão no preparo e execução da formação continuada de professores por meio da oferta de um curso de extensão sobre atividades lúdicas.

### 2.2 Objetivos Específicos

P1	<ul style="list-style-type: none"><li>- Orientar como deve ser a postura de um candidato a uma vaga de emprego;</li><li>- Mostrar como escrever um currículo vitae adequado ao se candidatar a uma vaga de emprego;</li><li>- Levar os acadêmicos a desenvolver um trabalho social e reconhecer a importância do mesmo para a sua futura atuação no mercado de trabalho;</li></ul>
P2	<ul style="list-style-type: none"><li>- Promover o trabalho em equipe;</li><li>- Desenvolver oficinas pedagógicas: fantoches; reciclagem; dinâmicas por meio da música e brincadeiras;</li><li>- Orientar as escolas na escrita e na confecção de livros;</li><li>- Capacitar professores da Educação Básica referente aos conceitos e períodos das escolas literárias;</li></ul>
P3	<ul style="list-style-type: none"><li>- Selecionar um espaço desativado existente na comunidade;</li><li>- Projetar uma biblioteca para o espaço e realizar a transformação;</li><li>- Fazer campanhas para a doação de livros;</li><li>- Confeccionar livros e objetos para a biblioteca;</li></ul>
P4	<ul style="list-style-type: none"><li>- Pesquisar autores que fundamentam o conceito de lúdico;</li><li>- Confeção de materiais lúdicos;</li><li>- Desenvolver o trabalho em equipe;</li><li>- Estimular o espírito de liderança;</li><li>- Envolver a comunidade com os trabalhos desenvolvidos pela universidade;</li></ul>

### 2.3 Conteúdos Propostos:

P1	Literatura;
P2	O processo de comunicação; Gestão de Carreira; Inclusão Social;
P3	Literatura; Comunicação verbal e não verbal; Lúdico;
P4	Formação de professores; Lúdico;

### 2.4 Metodologia

P1	Palestra; Dinâmica; Orientação individual; Confeção de Orientativos;
----	--

P2	Oficinas; Palestras; Brincadeiras; Noite de autógrafos e lançamentos de livros; Orientação de professores;
P3	Confecção de livros e materiais pedagógicos; orientação sobre a importância da leitura para pais; evento de inauguração; restauração de local transformando em pedagógico.
P4	Palestra sobre a importância do lúdico; Oficinas de confecção de jogos e materiais pedagógicos; Apresentação dos materiais confeccionados.

## 2.5 Avaliação

P1	Avaliar como o público assimilou a execução do projeto recolhendo dados para melhorar o planejamento para a próxima realização do projeto.
P2	Será avaliado se as atividades desenvolvidas foram cumpridas de acordo com o planejamento do projeto e a interação do trabalho em grupo, se os acadêmicos possuem uma postura de liderança, cooperativismo, respeito e solidariedade na construção dos conceitos teóricos e materiais para a feira, assim como a interação da comunidade com a universidade.
P3	Por meio da coleta da opinião do público na inauguração referente ao espaço transformado em biblioteca, com o preenchimento, sem identificação, de um questionário com questões abertas e fechadas.
P4	A avaliação será diagnóstica por meio de uma entrevista com a coordenadora da escola para saber quais são as necessidades dos professores em relação as atividades lúdicas. Depois ela será contínua em que será observado o que os educadores assimilaram do conteúdo e o que faltou aprender, e para finalizar será feita a avaliação somativa por meio de uma dinâmica com perguntas e respostas escritas para verificar se houve assimilação dos conteúdos propostos ou não. Caso a avaliação seja negativa será proposta uma nova formação e o planejamento será alterado de acordo com os dados coletados na avaliação.

## Categoria 3. Da execução do projeto na prática

### 3.1 Relatório das atividades desenvolvidas

P1	Primeiramente ocorreu a busca de materiais e a organização do projeto por meio de pesquisa em materiais teóricos e discussões em grupos, buscou-se ainda o apoio do comércio local e da Paróquia a qual forneceu o espaço para a efetivação da extensão. A realização do projeto ocorreu na igreja após a realização da missa em que o público ainda estava presente. Foi apresentado o projeto para a comunidade apontando os objetivos do mesmo. Na sequência explicou-se sobre o melhor vestuário masculino e feminino e dicas de oratória e expressão corporal para uma entrevista de emprego. Em seguida por meio de folders foi explicado como escrever um currículo vitae. Após houve um momento de perguntas e respostas em que a comunidade participou ativamente sobre as dúvidas que surgem ao procurar uma vaga de emprego. O projeto foi aceito com êxito pela comunidade em que o padre durante a semana entrou em contato para que a prática fosse repetida a pedido da comunidade.
----	--

P1	<p>O projeto desenvolvido foi uma parceria dos cursos de Letras, do programa PIBID do curso de Letras, banco SICREDI Univales, Secretaria Municipal de Educação e a instituição Pestalozzi. As atividades realizadas contaram com um minicurso com os alunos do Ensino Médio no período da tarde, e no período da noite foi dado o início oficial da feira, com exposição literária com vários lançamentos de livros, realização de palestras, apresentações culturais e a confecção de um livro gigante com a participação do público presente. No dia seguinte, no período diurno, retomou-se o evento que apresentou diversas atividades lúdicas e palestra. As oficinas lúdicas planejadas unicamente pelos acadêmicos de Letras ocorrerem em salas distintas, com a participação de alunos advindos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Dentre as atividades ofertadas destacam-se as oficinas de teatro e fantoches, reciclagem com garrafas pet, contadores de histórias infantis e entretenimento visual. No evento ressaltou-se a relevância da relação ensino, pesquisa e extensão para o processo ensino aprendido tanto aos acadêmicos quanto para a comunidade. O evento frisou as promoções, as culturas regionais, a cidadania, a arte e ao conhecimento da literatura infantil de forma lúdica. Na oficina de reciclagem com garrafa pet ensinou-se como transformar garrafas usadas ou já descartadas em bonitos objetos para uso doméstico e objetos para ornamentações. Os acadêmicos de Letras também estiveram presentes em creches e pré escolas auxiliando professores e alunos na confecção da página de um livro que no dia da feira foi entregue aos organizadores do evento que ao juntar com as atividades realizadas por outras instituições, formaram no evento o livro literário. Os acadêmicos de Letras também realizaram campanhas de arrecadações de doces e confeccionaram lembrancinhas para serem distribuídos no dia das oficinas.</p>
----	---

P3	<p>O desenvolvimento do projeto biblioteca comunitária foi nomeado como “Biblioteca da Paz”, pois essa foi instalada na comunidade, fazendo uso de uma sala do centro paroquial cedida pelo padre, que teve o propósito de ativar uma sala de leitura naquele espaço. Esse projeto também tem como objetivo cativar os alunos, de forma natural, por meio de tornar ativo um ambiente com implantação de atividades que desenvolvam o interesse dos alunos daquela comunidade, o gosto pela leitura, e o conhecimento de outras culturas. O objetivo é transformar a sala de leitura em um espaço ativo no processo de busca e construção do saber, trazendo a comunidade escolar para este espaço e utilizando-o de forma significativa para o enriquecimento do processo de ensino aprendizagem. Percebeu-se ao desenvolver este projeto que implantar uma biblioteca nesse espaço comunitário favorece a inclusão das crianças que necessitam desse ambiente para um bom desenvolvimento escolar e cultural por meio da leitura. A biblioteca é um dos instrumentos auxiliares de grande importância para o processo educacional de aprendizado. Para termos cidadãos críticos e conscientes de seus direitos é necessário oferecermos meios que os levem a esse conhecimento, seja ele dinâmico ou formal. Para tal, um dos pontos necessários para o enriquecimento de conhecimento é a leitura. Assim o motivo que justifica este projeto é o incentivo e resgate do interesse à leitura e à cultura para a formação dos estudantes, que muitas vezes são trocados pela felicidade do rápido acesso às informações compartilhadas em massa na <i>internet</i>, e que gera a falta de hábito e interesse pela busca do conhecimento de forma minuciosa nos livros. Espera-se com o desenvolvimento desse projeto, resultados concretos, ou seja, o uso frequente da biblioteca pela comunidade local e escolar, proporcionando uma melhora significativa no processo de alfabetização, leitura e escrita dos envolvidos, além de contribuir no acesso aos diferentes gêneros textuais que existem em nossa sociedade. Ao ter a possibilidade de desenvolver um projeto como esse que valoriza a leitura, é de grande relevância, pois é uma área que possibilita a reflexão e a criticidade de quem se torna um leitor ativo. Incentivar a leitura é incentivar a formação de pessoas esclarecidas que serão capazes de contribuir para o desenvolvimento de nosso país. Na elaboração de um projeto social o objetivo não são os lucros necessariamente financeiros e sim os lucros sociais e pessoais. Uma biblioteca comunitária pode contribuir na diminuição da violência nas comunidades, seja ela de qualquer espécie ou âmbito que essa venha se desenvolver, o conhecimento adquirido por meio de leituras pode oferecer uma nova oportunidade de vida para as crianças e jovens. Espera-se da mesma forma que, essa prática esteja presente em todas as atividades trabalhadas. Incentivamos por meio da aplicação desse projeto e com esse relatório que todos propaguem o trabalho realizado pelo Pedagogo em ambiente não escolares, para que mais pessoas conheçam seu empenho em melhorar o desenvolvimento pessoal, social e a aprendizagem de cada indivíduo. Foi gratificante ajudar a realizar algo que irá contribuir culturalmente à comunidade em que se encontra a biblioteca comunitária, o desenvolvimento deste possibilitou a visão de como os educadores possuem uma grande responsabilidade perante a sociedade e podem deixar um legado desenvolvido em uma comunidade.</p>
----	--

P4	<p>O evento promoveu o encontro de professores atuantes na Educação Especial com acadêmicos do curso de Pedagogia e bolsistas do Pibid/Capes/Pedagogia, referente a formação continuada. O encontro iniciou-se com uma apresentação teórica sobre o que é o lúdico, na sequência foram apresentados aos professores os livros sensoriais, livros de história e os métodos de confecção dos mesmos. Posteriormente uma acadêmica apresentou o avental de história, mostrando as peças e suas várias formas de contar histórias e o método de elaboração dos materiais utilizados. Foi apresentado também o tapete de histórias da Chapeuzinho Vermelho e os Três Porquinhos sendo apresentado com explicações de como contar as histórias e quais os materiais para a sua confecção. Para o ensino de matemática e português foram apresentados alguns materiais lúdicos confeccionados com materiais recicláveis. Foi realizada uma dinâmica a qual os professores deveriam abrir a bala sem usar as mãos, ao final dessa dinâmica foi explicado que a pessoa não poderia abrir a sua bala com as próprias mãos, mas o colega ao lado poderia abri-la. O objetivo dessa dinâmica foi enfatizar a importância do trabalho em equipe e a cooperação que todos devem ter em um ambiente de trabalho. A outra dinâmica apresentada foi a dinâmica do espelho, onde cada pessoa deveria olhar no espelho e dizer o que estava vendo, com o objetivo de que a pessoa se conheça e veja seus pontos fortes e fracos. A formação continuada promovida pela faculdade proporcionou aos docentes da Educação Especial assim como para os acadêmicos uma relação prática entre teoria e prática aproximando a comunidade escolar da academia.</p>
----	--

### 3.2 Depoimentos de acadêmicos participantes

P1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Uma experiência incrível, deu muito trabalho, mas foi prazeroso ver as crianças interagindo. Aprendemos a trabalhar em equipe, a turma estava em conflitos e este trabalho além de fazer com que a gente pesquisasse sobre diversos assuntos da Literatura, fez com que aprendêssemos o significado da palavra cooperação”.</li> <li>• “Fui uma das personagens, a Chapeuzinho Vermelho, tive a experiência em levar um pouco dos meus conhecimentos ao público presente e a encantar as crianças no mundo da fantasia”.</li> <li>• “Muito cansativo, confesso que não tinha gostado muito da ideia, trabalhamos muito, mas ao ver o produto final percebi o quanto cresci na realização deste trabalho envolvendo a comunidade e os acadêmicos de Letras”.</li> <li>• “Foi tudo legal, mas o que mais me chamou atenção foi quando fomos às escolas de Educação Infantil e pudemos trabalhar junto com as professoras na construção do livro de literatura”.</li> </ul>
P2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Foi muito gratificante participar deste projeto Gestão de Carreiras, apresentado às pessoas da comunidade Nossa Senhora da Paz. A interação das pessoas da comunidade com nós acadêmicos foi de grande importância, por cada situação vivenciada, as pessoas contando experiências que haviam ocorrido, as mesmas mostraram-se interessadas e prestaram atenção em cada detalhe apresentado, o que deu motivação a nós acadêmicos para dar continuidade ao projeto”.</li> <li>• “Foi muito importante participar do projeto, para nós acadêmicos foi muito gratificante ver a população interagindo com a palestra, contando os fatos que ocorreram em suas vidas. Isso leva a crer que o nosso projeto de extensão não pode parar, temos que levar o mesmo para outras comunidades”.</li> <li>• “A culminância do projeto veio principalmente incentivar nós acadêmicos a desenvolver um trabalho em prol da sociedade e compartilhar os conhecimentos adquiridos durante as aulas de Comunicação Empresarial. Com isto pudemos debater ideias com a sociedade e apresentar nosso projeto de Gestão de Carreira”.</li> <li>• “O projeto Gestão de Carreiras aplicado na Paróquia Nossa Senhora da Paz foi realizado com sucesso uma vez que seu objetivo foi alcançado. A presença da comunidade foi satisfatória, durante a apresentação do projeto surgiram dúvidas da plateia de exemplos práticos na qual vieram somar para a qualidade e fortalecimento do projeto. Outro ponto positivo que vale a pena ressaltar foi que as pessoas que participaram realmente estavam interessadas no assunto. Participação positiva da comunidade”.</li> </ul>

P3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O projeto Biblioteca da Paz pode nos trazer uma experiência incrível. Pudemos sentir na prática os assuntos abordados na disciplina Pedagogia em ambiente não Escolares” percebendo que a licenciatura em Pedagogia nos oferece uma profissão que nos leva além da sala de aula. Transformar um ambiente deteriorado, sem alegria em uma biblioteca para a comunidade foi emocionante, um trabalho pedagógico em que cada espaço foi minuciosamente planejado. A alegria da professora aposentada e voluntária da comunidade ao ver o espaço organizado e restaurado foi gratificante, além do aprendizado que se estabeleceu de nós acadêmicas com ela”.</li> <li>• “Trabalhar neste projeto nos permitiu estar em contato com a comunidade oferecendo a eles um local de cultura, diversão e aprendizado. Esta relação dá sentido aos trabalhos teóricos desenvolvidos na faculdade, pois podemos aplicá-los na prática e levar um pouco do que aprendemos na sala de aula. No dia da inauguração foi espetacular ver a presença da comunidade apreciando o novo local do bairro”.</li> </ul>
P4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Este projeto de extensão permitiu a nós acadêmicos do PIBID Pedagogia a vivenciar um pouco do que é na prática ser um coordenador de escola, um líder. Conduzimos a formação dos professores da escola os quais interagiram conosco com muito respeito e dedicação”.</li> <li>• “Está certo que fomos responsáveis pela formação dos professores, mas o que mais me encantou foi saber que os alunos especiais da instituição vão poder aproveitar e aprender com os materiais lúdicos que confeccionamos”.</li> <li>• “Este projeto fez com que fossemos além das atividades propostas dentro da faculdade podendo levar aos professores que já atuam um pouco das teorias vivenciadas no meio acadêmico contribuindo com as crianças que ali estudam”.</li> </ul>

## CONCLUSÃO

A relação pesquisa e extensão é indispensável no ambiente universitário. Percebe-se na fala dos acadêmicos o quanto esta relação ensino, pesquisa e extensão enriquece o processo ensino aprendizado e o quanto a comunidade se beneficia e gosta de estar envolvida nos projetos propostos pela universidade, os quais oferecem à sociedade novas oportunidades de construir e aprimorar o conhecimento.

No momento em que ocorre a extensão a universidade oferece ao acadêmico a oportunidade dos alunos saírem do meio teórico e da pesquisa para executar na prática o seu conhecimento proporcionando a oportunidade de aproximação com o outro e com o meio social.

Os projetos de extensão propostos neste trabalho demonstram a sua importância no enlace entre a sociedade e a universidade as quais produzem como fruto a construção do conhecimento e o diálogo entre alunos, professores e comunidade por meio de ensino, pesquisa e a realidade existente em cada comunidade.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Portugal Edições 70. Lisboa: LDA, 2009.

BECKER. F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96.

Brasília: MEC/SEMTEC, 1996.

LUDKE, M.; ANDRÉ M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PIAGET, J. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda, 1998.

RODRIGUES, A.L.L.; PRATA, M.S; BATALHA, T.B.S; COSTA, C.L.N.A.; NETO, I.F.P. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**. Aracaju. v. 1, n. 16, p. 141-148, mar. 2013.

SLEUTJES, M.H.S.C. **Uma avaliação estratégica da situação de crise e mudança das Universidades Federais Brasileiras**. Rio de Janeiro: EBAP/FGV, 1997.

## A REFORMA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO PROPOSTA POR SEUS PROFESSORES, ALUNOS E FUNCIONÁRIOS EM 1968

*Data de aceite: 11/03/2020*

### **Macioniro Celeste Filho**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita  
Filho”

UNESP – Faculdade de Ciências – Bauru – SP  
<http://lattes.cnpq.br/4837831739771633>

\* Versão preliminar deste trabalho foi publicada originalmente pela Revista Brasileira de História da Educação, v. 17, n. 1 [44], p. 200-233, jan.-mar. 2017.

### THE REFORM OF THE UNIVERSITY OF SAO PAULO PROPOSED BY HIS TEACHERS, STUDENTS AND STAFF IN 1968

Em seus muitos anos de vida, a Universidade de São Paulo passou por diversas crises. Provavelmente, a Reforma Universitária tenha sido uma de suas piores. Contudo, às vezes esquecemos as soluções encontradas pelos membros da Universidade de São Paulo para atravessar e equacionar tais situações. É propósito deste texto apresentar as contribuições de professores, alunos e funcionários da Universidade de São Paulo em meados de 1968 para a reconfiguração desta instituição. A concepção da comunidade acadêmica sobre a USP foi preservada na

vasta documentação de sua reforma. Este registro encontra-se arquivado como Processo da Reitoria da Universidade de São Paulo 29714/66.

A Reforma Universitária era uma das chamadas reformas de base do governo João Goulart. Em 1961, no início de seu mandato, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – estabeleceu os princípios elementares da reorganização universitária a ser em breve desencadeada. Concomitante à LDB, também em 1961, a institucionalização inédita da Universidade de Brasília apontava o rumo a ser adotado pelas universidades no Brasil. Em fevereiro de 1963, organizado pelo Ministério de Educação e Cultura, ocorreu em Brasília o Simpósio sobre a estrutura das Faculdades de Filosofia. O encontro dos principais diretores destas faculdades funcionou como marco inicial da iminente Reforma Universitária. Representando a USP, participaram deste simpósio Florestan Fernandes e Paulo Sawaya (1963, p. 342-343). Em seu último discurso sobre o tema, João Goulart (1964, p. 1) defendeu que os diversos cursos superiores fossem divididos em dois ciclos: básico e profissional. Apontou também a necessidade de ampliação das vagas nestes

cursos. O golpe de estado de 1964 interrompeu momentaneamente a reestruturação das universidades brasileiras. O debate sobre a Reforma Universitária foi retomado em 1965 por iniciativa do Conselho Federal de Educação, principalmente por insistência de Maurício Rocha e Silva (1965, p. 16), membro do CFE e então também presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, além de catedrático de Farmacologia da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, da USP.

A Comissão de Reestruturação da Universidade de São Paulo foi criada em 14 de outubro de 1966. Em 1968, após a violenta invasão estudantil à reitoria da USP em 12 de junho, esta comissão foi pressionada a apresentar o quanto antes sua proposta de reforma. Isto ocorreu em 26 de junho de 1968, com a divulgação do *Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo* (USP, 1968a). Esta proposta de reestruturação foi analisada detalhadamente por Luiz Antônio Cunha (1988, p. 137-153). Em linhas gerais, o documento evitava dividir as futuras unidades da universidade usando como características a pesquisa teórica ou formação profissional. Ambas as funções deveriam ocorrer nos institutos que substituiriam todas as unidades anteriores da USP. Os novos institutos se comporiam em departamentos, em substituição às cátedras. Seriam formados dezessete institutos, abrangendo as diversas áreas do saber. Seria criada uma Câmara Curricular para a apreciação dos currículos dos diversos cursos da universidade.

Em 1 de julho de 1968, Mario Guimarães Ferri, reitor em exercício, em mensagem de esclarecimento propôs que o *Memorial* devesse ser discutido pelos Conselhos Departamentais ou pelas Congregações das diversas unidades da USP. O Conselho Universitário estabeleceu calendário destinando o mês de julho para o exame do *Memorial*. “No mês de agosto, serão realizados debates com integrantes dos corpos docentes e discentes” (USP, 1968b, p. 7). A análise do *Memorial* e as sugestões para a Reforma Universitária deveriam ser enviadas à Reitoria até 18 de setembro de 1968. No entanto, a Reitoria e o Conselho Universitário não especificaram os mecanismos para a realização dos debates com integrantes dos corpos docentes e discentes. Isso seria incumbência das diversas unidades. Algumas delas debateram o *Memorial* apenas no âmbito de sua Congregação. Outras criaram comissões paritárias de professores e alunos, com número equivalente de seus membros e alguma representação mínima dos funcionários. Outras unidades simplesmente ignoraram o comunicado do reitor e do Conselho Universitário.

A USP era composta então por 17 faculdades e 11 institutos (como o Instituto de Estudos Brasileiros, Instituto de Biologia Marinha, Instituto de Pré-História etc.). Das 28 unidades da USP, 19 elaboraram propostas para a sua reforma. Algumas unidades da USP reagiram negativamente às propostas de reformulação institucional contidas no *Memorial*. Entre as quatro faculdades que não se manifestaram, estavam duas das mais importantes e tradicionais unidades da universidade. A Faculdade de Direito

e a Faculdade de Medicina não se deram ao trabalho de responder à solicitação do reitor e do Conselho Universitário. Ignoraram a existência do *Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo*. As outras duas faculdades silenciosas foram a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Existe a possibilidade de que a contribuição destas unidades tenha se perdido. Contudo, devido à importância do tema, isto é pouco provável. O que não significa que não tenha ocorrido ampla discussão sobre a Reforma Universitária nestas faculdades, mas apenas que tal debate não resultou num encaminhamento oficial de proposta institucional à Reitoria da USP.

Entre as unidades que se manifestaram contra o *Memorial*, a Congregação da Faculdade de Medicina Veterinária defendeu explicitamente que tudo continuasse como estava. Se fosse absolutamente necessária alguma alteração, ela deveria ser implementada somente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FMV, 1968, p. 687). A recusa mais lacônica em debater as propostas do *Memorial* foi enviada pela Faculdade de Farmácia e Bioquímica:

A Congregação da Faculdade de Farmácia e Bioquímica, reunida para oferecer subsídios à reestruturação da Universidade de São Paulo, decide apresentar o seu repúdio aos princípios teóricos e de estrutura apresentados para a Universidade de São Paulo no *Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo*, considerando-o alheio ao seu pensamento. (FFB, 1968, p. 710)<sup>1</sup>

Entretanto, a maioria das unidades aprovava as ideias reformistas do *Memorial* e detalhava com propostas inovadoras como a USP deveria ser reestruturada. Enfim, sob a ótica de seus professores, alunos e funcionários, como deveria se constituir a Universidade de São Paulo? As propostas não foram consensuais. Optou-se por destacar aqui as formulações mais recorrentes nos diversos documentos enviados à Reitoria em meados de 1968. Serão também apresentadas as reações discordantes de algumas unidades à tais propostas.

Existe uma proposta que é consensual entre as diversas unidades da USP: a necessidade legal de fixação de um percentual do orçamento do Estado, ou de seus impostos, para a efetivação da autonomia financeira da universidade. A maioria das unidades afirmava isto. Entre vários exemplos possíveis:

A Universidade deverá contar com os meios indispensáveis para a sua missão, correspondentes a um percentual mínimo, fixo em relação ao orçamento financeiro anual do Estado de São Paulo. (FO, 1968, p. 729)

É apropriado ressaltar que esta reivindicação foi conquistada a duras custas somente duas décadas depois de ter se tornado consensual na USP.

Existe uma lógica comum a aproximar as propostas de várias unidades.

<sup>1</sup> Para facilitar as referências, os nomes das unidades da USP são mencionados por suas siglas. Ao término do texto, nas referências, tais siglas também serão adotadas.

Sinteticamente, muitas delas acreditavam ser viável efetivar a substituição de todas as faculdades da USP por Institutos. Isto não seria apenas formal, mas mudança substancial. Os Institutos ministrariam simultaneamente disciplinas básicas e disciplinas profissionais. Haveria flexibilidade curricular para o aluno frequentar disciplinas em Institutos diferentes. A formação profissional seria dada por um número limitado de disciplinas. Com isto, a flexibilidade curricular proporcionaria formação profissional para carreiras novas, uma necessidade social premente. Isto não seria incompatível com a formação profissional tradicional, revitalizando a formação nas carreiras profissionais antigas, pois seus alunos circulariam entre diversos Institutos ao cursar várias disciplinas optativas. A coesão da universidade seria resultado palpável destas mudanças. Para organizar esta reforma e se constituir como um de seus pilares, seria necessária a criação da Câmara Curricular, órgão gestor das mudanças dos currículos universitários.

A proposta da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, aprovada por sua Congregação, exemplifica esta visão da universidade a ser criada com a reforma:

Na Universidade integrada [...] não deverá haver faculdade alguma, mas apenas Institutos. Por quê? Porque a Faculdade, como é comumente entendida – e esse entendimento é justificado pela tradição – é, de certo modo, um estabelecimento completo, com uma destinação particular e específica. As faculdades tendem a viver uma ao lado da outra, cada uma delas voltada para esse fim específico que se realiza autarquicamente, sem que se estabeleça uma real convivência, em termos de ensino ou de investigação. O Instituto, como é aqui concebido, só se justifica, ao contrário, pela sua inter-relação com os demais, já que nenhum persegue um fim separado dos demais: eles cumprem, articuladamente, uma tarefa comum de investigação e ensino, já que estão todos referidos à unidade do saber. (FCEA, 1968, p. 515)

Havia um sentimento de diferenciação entre as três unidades que existiam anteriormente à fundação da USP – a Faculdade de Direito, a Escola Politécnica e a Faculdade de Medicina – e as demais unidades criadas ou incorporadas desde 1934. As três unidades mencionadas eram tradicionais na formação profissional. A transformação de todas as unidades em Institutos, tanto com formação profissional como básica, visava diminuir a sensação de que algumas unidades seriam mais ou menos importantes do que as outras. Buscar a equivalência na forma de Institutos era uma maneira de romper com esta distinção. Portanto, não caberia a diferenciação entre Institutos profissionais e Institutos básicos, senão tudo continuaria como estava.

Institutos com formação básica e profissional, simultaneamente, seriam a premissa para a universidade integrada, para currículos flexíveis e para maior autonomia dos alunos na condução de sua carreira universitária:

O aluno da Universidade – e não deste ou daquele Instituto – seguindo o ensino das disciplinas em mais de um Instituto, encontrará no currículo a unificação dos seus estudos. E, como haverá múltiplas disciplinas integrantes de diferentes currículos, sem excessiva dificuldade o estudante poderá transferir-se de um para outro currículo, aproveitando os estudos já feitos, corrigindo, a qualquer momento, uma opção que venha a resultar insatisfatória. (FCEA, 1968, p. 520)

A visão de que o aluno entraria para a universidade e não para este ou aquele Instituto, podendo circular entre unidades diferentes, era compartilhada por muitos integrantes da USP. Porém, havia outra concepção universitária concorrente. Algumas unidades da USP propuseram que existissem disciplinas básicas, oferecidas em Institutos básicos e, separadamente, formação profissional proporcionada em Institutos profissionais, aos moldes da Universidade de Brasília. Para tanto, não se propunha uma ampla reforma em todas as unidades da USP, bastaria o desmembramento de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para a criação de Institutos básicos. As demais unidades profissionais contariam com alguma formação básica de seus alunos nestes novos Institutos. Porém, permaneceriam exclusivamente como unidades de formação profissional, não carecendo nem de mudança de suas tradicionais denominações para transformá-las em Institutos.

Eram duas visões diferentes, antagônicas. O embate entre estas duas concepções – Institutos equivalentes e interdependentes na formação acadêmica ou Faculdades de formação profissional autônomas, convivendo paralelamente com Institutos básicos – foi determinante para a configuração da universidade que se pretendia reinventar.

Além da transformação das unidades da universidade em Institutos, outro dos temas recorrentes nas propostas das diversas unidades foi a necessidade de implantação de currículos flexíveis nos cursos da USP:

A flexibilidade dos currículos será a principal característica do ensino oferecido pela Universidade. [...] A flexibilidade dos currículos, bem como sua revisão anual, constituem condições essenciais ao sistema de reestruturação proposto, a fim de possibilitar maior integração do ensino dentro da Universidade e permitir transferências de acordo com o número de vagas por disciplina. (ESALQ, 1968, p. 638)

Segundo esta visão, o mercado de trabalho ganhara tal dinamismo que a formação tradicional na universidade não dava mais conta das transformações vertiginosas do período. O aluno, como cidadão e também como futuro profissional, tinha novas expectativas. Ele demandava mais liberdade de escolha no sistema universitário. A flexibilidade curricular sanaria a carência de sinergia entre um aluno desejoso de maior autonomia e o mercado profissional em contínua mutação:

[Os currículos] devem ser flexíveis, para poderem atender às diferentes nuances da demanda profissional; para que o aluno tenha a possibilidade de uma escolha que

melhor atenda suas capacidades e seus objetivos, quer como cidadão, quer como futuro profissional. [...] Para atenderem o requisito de flexibilidade, [os currículos] devem permitir uma elevada percentagem de disciplinas optativas, reduzindo ao mínimo, compatível com a formação integrada dentro de cada curso, o número de disciplinas obrigatórias. (FCEA, 1968, p. 487)

Com a flexibilidade curricular, a universidade se diversificaria, tendo condições de formar concomitantemente tanto profissionais quanto cientistas. Institutos equivalentes e interdependentes na formação profissional e currículos flexíveis eram dois lados da mesma moeda. O que esta concepção vislumbrava era que além de formação profissional, esta nova configuração universitária também seria mais propícia para a formação científica.

Porém, esta nova percepção de uma lógica profissional flexível exigiria uma mudança não só na USP, mas em toda a sociedade, pois o mercado de trabalho de profissões tradicionais era bastante estático. Ao adotar a flexibilidade curricular, a USP teria que induzir a uma mudança geral na concepção profissional do país:

Embora a legislação vigente a respeito dos currículos mínimos para as profissões regulamentadas signifique por um lado um mínimo de uniformidade nos currículos, por outro, pode significar uma limitação aos fins que se propõe a nova Universidade. Desta forma, cremos que, no estabelecimento dos currículos da Universidade, não deve ser considerada como inalterável esta legislação, buscando-se, porém, ajustá-la sempre às necessidades que surjam pela evolução da realidade social. (FCEA, 1968, p. 520)

Usando de uma analogia anacrônica, era como se lutar contra as corporações de ofício, como o liberalismo francês fez no século XVIII, fosse um embate apropriado para modernizar o país. A flexibilidade curricular e a criação de um mercado profissional dinâmico resultariam na revolução cultural, econômica e social do Brasil.

A liberdade de inovação poderia emergir nas disciplinas a serem criadas como parte não obrigatória dos currículos de cada curso, portanto a necessidade de abrir espaço para as disciplinas optativas. Alunos conservadores teriam a formação profissional tradicional. Entretanto, alunos inovadores teriam sua criatividade abrigada em disciplinas de sua livre escolha. Esta combinação resultaria tanto na formação de profissionais inovadores como em incentivo às carreiras científicas. A universidade integrada seria capaz desta tripla possibilidade de formação acadêmica.

O equilíbrio curricular entre estas três possibilidades de carreira universitária – formação profissional tradicional, formação profissional inovadora e formação científica – seria dado por um órgão institucional inédito, a Câmara Curricular:

A Câmara Curricular estabelecerá o currículo básico para cada curso oferecido pelo *campus*. O número total de créditos de cada currículo básico deverá oscilar entre 70 e 75% do mínimo total de créditos correspondentes a cada curso. Os créditos não constantes do currículo básico devem ser escolhidos pelo aluno, que terá à sua disposição um orientador. (EESC, 1968, p. 467 verso)

A Câmara Curricular era fundamental para a nova configuração que alguns setores da instituição almejavam para a USP.

As faculdades que eram refratárias à transformação de todas as unidades da USP em Institutos interdependentes na formação profissional foram coerentemente contrárias à criação da Câmara Curricular:

[A Escola Politécnica] considera inaceitável a fixação dos *curricula* dos cursos por uma Câmara Curricular, formada por representantes de todos os Institutos da Universidade, muitos dos quais atuando em áreas sem nenhuma conexão com as ciências exatas e a tecnologia, e na qual [a Escola Politécnica] teria apenas um representante. (EP, 1968, p. 753)

A disputa entre concepções antagônicas para a Reforma Universitária, isto é, Institutos interdependentes ou Faculdades autônomas; currículos flexíveis ou organização curricular profissional prioritária; universidade integrada ou universidade conglomerada, somente poderia ser decidida pela pressão do movimento estudantil. Neste sentido, uma das estratégias vislumbradas por algumas unidades para implantação de suas propostas, principalmente para as unidades que analisaram o *Memorial* em comissões paritárias, era a conquista de representação estudantil significativa nos órgãos de poder a serem criados com a reforma. Não se concebia administração paritária, mas decisões institucionais paritárias:

Uma Universidade que pretenda exercer função crítica não pode ser gerida por uma direção imposta. Cabe a ela própria dirigir-se, isto é, fazer com que todas as decisões sobre a sua função e objetivos, como as respectivas consequências práticas, sejam tomadas e efetivadas em seu âmbito pelos que a integram: professores e alunos, assegurada a participação do pessoal técnico e administrativo, que devem pensar os objetivos da Universidade e executar todas as medidas para a concretização dos mesmos. [...] Não se trata de negar a existência de problemas especificamente técnicos, nem a desigualdade de competências. Não se pretende em absoluto que todas as tarefas possam ser exercidas por quaisquer professores ou alunos. O que se pretende é que assembleias e colegiados paritários decidam como devem ser distribuídas as responsabilidades através das diferentes funções. Neste sentido, a participação paritária dos estudantes não virá questionar a hierarquia real do saber; virá antes valorizá-la e protegê-la da hierarquia administrativa e burocrática. (FFCL, 1968, p. 737)

A situação dos funcionários da USP foi tema pouco explorado nas propostas enviadas à Reitoria, com raras menções:

No plano da administração cumpre conferir autonomia e efetiva capacidade de realização técnica aos funcionários, em todos os níveis hierárquicos. A atual ordem institucional é anômala, porque ela estende a onipotência do professor às funções para as quais ele não está (nem poderia estar) preparado, gerando uma tutela tão extravagante quão perniciosa, que priva os funcionários do grau de responsabilidade e do poder de decisão de que necessitam para realizar com eficácia os seus papéis específicos. Nesse nível, a rebelião ainda não surgiu nem mesmo em forma larvar. O funcionário, até quando se acha em “posição de chefia”, vê-se e é representado como um “subordinado”, alguém que deve obediência ao

professor inclusive em assuntos que escapam à rotina da administração escolar. No entanto, muitos aspectos da intermitente “crise da USP” lançam raízes e se explicam por esse lapso institucional, que anula ou restringe a contribuição construtiva que os funcionários poderiam dar para a modernização e a racionalização dos vários serviços da instituição. (FERNANDES, 1968, p. 454)

**Como o *Memorial* propunha a organização universitária em Departamentos, em detrimento das Cátedras, a carreira docente foi tema das propostas de reformulação da USP. Ao criticar o *Memorial*, a descrição da carreira acadêmica feita por Florestan Fernandes (1968, p. 445-446) ainda conserva grande tenacidade:**

Absorvemos, aos poucos, todos os títulos das demais universidades do mundo moderno – primeiro, o de doutor e de professor por concurso de cátedra; depois, o de livre-docente; mais tarde, o de mestre. Assim, misturamos todos os títulos da tradição universitária europeia e norte-americana. Não obstante, trata-se mais de uma corrida de obstáculos, que de uma tentativa de organizar frutiferamente o pensamento criador e inventivo. Por isso, ela institui a devastação improfícua da inteligência, sem fomentar uma emulação dos espíritos para as obras ou realizações de real envergadura. No fundo, o talento vinga à revelia desse sistema de torturas sem paralelo, que compele o “universitário” a inverter os melhores anos de sua vida em trabalhos frequentemente destituídos de significação efetiva para o progresso do conhecimento humano. O pior é que o padrão de carreira assim alicerçado lança raízes numa compreensão estamental do “professor universitário” e gera, por sua vez, privilégios de caráter estamental. Em consequência, a carreira só é “aberta” e “competitiva” na aparência. No fundo, todo docente se converte num ente privilegiado, que não pode ser destituído de seus privilégios mas que pode aumentá-los, ampliando as margens de sua nobilitação pela acumulação de títulos. Por mais que se preze, na USP, esse padrão de carreira ao qual ela infundiu o máximo de seriedade possível e institucionalizou legalmente, é óbvio que não podemos defendê-lo seriamente e, muito menos, supor que através dele chegaremos à universidade integrada e multifuncional. Desviando a melhor parte de suas energias criadoras para enfrentar e vencer tantas provas sucessivas, é pouco provável que, salvos casos excepcionais, existam intelectuais com ardor suficiente para preencherem diversas funções educacionais ou culturais simultâneas segundo exigências muito elevadas. A rotina, por excesso de ambição, engendra o oposto da emulação criadora e fecunda: a simulação como meio de valorização intelectual e como alternativa para a ausência de critérios verdadeiramente universitários de recrutamento ou promoção do pessoal docente e de pesquisa. [...] O que se deve salientar, e esse vem a ser um risco que a coletividade correrá fatalmente, é que o sistema atual de carreira institui a mediocrização forçada. Se não nos livrarmos dele, acabaremos girando em círculos, corrompendo a universidade integrada e multifuncional por falta de coragem para fazer da “carreira universitária” o que ela deve ser: um meio para recrutar os melhores talentos para as lides criadoras mais complexas da transmissão e da invenção de cultura.

**A extinção do sistema de Cátedra parecia ser consensual na USP. Ao menos, ninguém defendeu a sua permanência nas propostas enviadas à Reitoria:**

Quanto à unidade funcional de todo o sistema universitário, entendemos que ela deve ser realmente o Departamento. [...] Compreendemos como inadequada a permanência da Cátedra, pois a carreira universitária deve ser aberta a todos quantos, por seus méritos intelectuais e por sua dedicação e trabalho, consigam galgar seus difíceis degraus. (FOB, 1968, p. 535)

A recomendação apresentada no Memorial da Comissão de Reestruturação, de

se extinguir a Cátedra é integralmente aceita, tendo em vista a estruturação da carreira que deve ser feita no âmbito dos Departamentos. (ESALQ, 1968, p. 650)

A extinção das cátedras implicaria necessariamente numa reforma do currículo dos diversos cursos que vinculavam sua estruturação àquele sistema. Daí a importância dada no *Memorial* e por várias unidades à criação da Câmara Curricular. Ou, alternativamente, à defesa de que as unidades de formação profissional, de maneira autônoma, pudessem estabelecer seus próprios currículos. Estas duas possibilidades eram inconciliáveis.

Com a Reforma Universitária não se buscava somente a extinção das cátedras, mas a efetiva construção de uma carreira universitária. A reivindicação de dedicação exclusiva dos professores à universidade insere-se neste cenário de fortalecimento profissional do magistério superior:

Com relação à carreira docente, cinco pontos serão considerados básicos: 1) carreira aberta; 2) R.D.I.D.P. para o maior número possível de docentes; 3) avaliação periódica das atividades exercidas pelos docentes; 4) motivação dos elementos para a carreira docente; 5) remuneração condigna. (FHSP, 1968, p. 583)

As comissões paritárias das unidades dos *campi* do interior foram das mais ativas na redação de sugestões de aperfeiçoamento do *Memorial*. Foram além do documento original. Entre temas que afetavam diretamente seu ponto de vista sobre a USP, estava a necessidade de transformá-la concretamente numa universidade de todo o Estado de São Paulo:

[A USP] deve ser definida como uma Universidade de âmbito estadual [...], devendo ampliar cada vez mais os assim chamados “*Campus* do Interior”. (FOB, 1968, p. 530-531)

Para propiciar a expansão da USP no interior paulista, sugeriam que as faculdades isoladas do Estado fossem gradativamente incorporadas à universidade. Pretendia-se a criação de um sistema universitário paulista integrado:

O sistema isolado de ensino superior fere o conceito de Universidade, além de provocar uma dispersão de recursos, incompatível com o critério de racionalização do trabalho. Sugere-se a integração desse sistema, procurando aglutinar suas Faculdades na USP, criando assim, novos *campi*, na medida das necessidades e disponibilidades em pontos estratégicos do Estado. (ESALQ, 1968, p. 657)

Não se concebia a necessidade de criação em paralelo à USP de outras universidades públicas paulistas, como ocorreu posteriormente com a consolidação da UNICAMP ou a aglutinação de faculdades isoladas na UNESP. Pretendia-se que todas fizessem parte de uma única Universidade de São Paulo, com múltiplos *campi* em todo o Estado.

O Conselho Universitário da Universidade de São Paulo, a partir de setembro de 1968 dedicou-se à reestruturação da instituição. Foram formados grupos de trabalhos com temáticas específicas para organizar o processo de reformulação. Estes grupos de trabalho do Conselho Universitário receberam cópias das propostas enviadas à Reitoria pelas diversas unidades (USP, 1968c, p. 9).

Uma das principais propostas do *Memorial* e de grande parte das unidades, a que transformaria todas as unidades da USP em Institutos interdependentes na formação profissional dos alunos, dividiu o Conselho Universitário meio a meio. Por diferença de quatro votos, esta proposta foi derrotada em 5 de novembro de 1968 (USP, 1968d, p. 18)<sup>2</sup>. Isto ocorreu na véspera da votação pelo Congresso Nacional do que se tornaria a Lei 5540/68, baliza da Reforma Universitária. Sucumbia aí o cerne das propostas inovadoras da Universidade de São Paulo.

Sem Institutos hierarquicamente equivalentes e interdependentes, inviabilizou-se a integração universitária e o livre fluxo dos alunos entre Institutos diferentes. Com isto, impossibilitou-se a flexibilidade curricular. Ainda assim, algumas das propostas progressistas foram aprovadas pelo Conselho Universitário em fins de 1968 e início de 1969, como a criação da Assembleia Universitária, por exemplo, com representação paritária de professores e estudantes (USP, 1969, p. 11). Para impedir a implantação de várias das propostas aprovadas pelo Conselho Universitário, com o AI 5 foram aposentados compulsoriamente o reitor que dirigia o processo de reformulação, Hélio Lourenço de Oliveira, e dezenas de professores protagonistas das discussões para a reforma da USP. A reestruturação da Universidade de São Paulo foi então bloqueada, revertida e interrompida.

A reforma da USP efetivamente executada pode ser resumida na extinção das cátedras e no desmembramento da sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para a formação de Institutos básicos. Em 1969, a Comissão de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE – assumiu algumas das atribuições propostas para a Câmara Curricular. Contudo, ao incumbir muitas outras responsabilidades à CEPE, diluiu-se seu propósito exclusivo de organização dos cursos da USP. Isto impossibilitou a dinâmica de flexibilização dos currículos concebida para a Câmara Curricular. As funções da CEPE não foram nem pálida sombra do que se propunha com a articulação das diversas Comissões de Ensino na Câmara Curricular. Consequentemente, a integração universitária e a flexibilidade curricular, tendo por um de seus pilares a Câmara Curricular, foram mais uma vez abortadas.

Eduardo Moacir Krieger, um dos professores envolvidos na reforma da USP, resumiu os acontecimentos que levaram à derrota da reestruturação da instituição:

---

2 Para melhor compreensão do processo de reforma executado pelo Conselho Universitário da USP, é apropriada a leitura de CELESTE FILHO, 2013, p. 157-237.

A reforma que acabáramos de elaborar não era “comunista” nem muito menos subversiva; procurava-se, após longos estudos e debates, adaptar na USP, com lógica e certa racionalidade, as alterações universitárias já aprovadas em leis federais: abolição da cátedra, criação de departamentos, criação de institutos básicos para evitar duplicações etc. As principais diretrizes da reforma na USP já haviam sido delineadas por um grupo de trabalho presidido pelo Mario Guimarães Ferri, no Memorial Ferri, como era conhecido [o *Memorial sobre a Reestruturação da Universidade de São Paulo*]. Como as faculdades tradicionais houvessem “perdido” as áreas básicas para os institutos, era essencial o funcionamento da câmara curricular para estabelecer as disciplinas e coordenar a ministração dos currículos das várias profissões. Naturalmente, a nova universidade requeria que cada um dos *campi* da USP tivesse uma organização mínima semelhante àquela existente no *campus* da capital. Haveria colegiados da universidade integrando as atividades dos vários *campi*. As reações à reforma, e que colaboraram para que ocorressem as aposentadorias, incluindo-se a do reitor Helio Lourenço, provinham de duas fontes: os “conservadores”, que não se conformavam com as alterações previstas e os “oportunistas”, ansiosos para ocupar cargos e posições de mando na universidade. Estes eram os mais ativos e há fundadas suspeitas de que eram influenciados diretamente por Brasília. (OLIVEIRA, 1995, p. 58)

Florestan Fernandes (1984, p. 65), ao lamentar o fracasso da reforma da USP, afirmou que “a história não se repete. O que passou, passou. A oportunidade perdida não pode ser refeita”. Contudo, a compreensão das propostas da comunidade desta instituição, feitas num passado recente, pode iluminar equívocos persistentes na estruturação das universidades paulistas e nos ajudar, ao menos, a cometer erros novos.

Segundo Christopher Hill (2014, p. 215-216), ao analisar movimentos progressistas fracassados no passado, “não devemos dizer que as derrotas são vitórias. [...] Seus fracassos em convencer seus contemporâneos são o que devemos analisar e explicar. Isso pode nos ajudar a fazê-lo melhor na próxima vez. [...] Isso nos dará um sentido de solidariedade retrospectiva com tudo o que nos precedeu, e talvez, inclusive, esperança”. Em tempos de nova crise nas universidades públicas de São Paulo, a história, portadora de solidariedade e esperança, é aliada indispensável dos membros da comunidade universitária paulista.

## REFERÊNCIAS

CELESTE FILHO, Macioniro. **A constituição da Universidade de São Paulo e a Reforma Universitária da década de 1960**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

EESC – Escola de Engenharia de São Carlos. Fórum Universitário da EESC. **Processo da Reitoria da Universidade de São Paulo 29714/66**, 28/08/1968, v. 2, p. 460-471. Nas demais referências, este processo será abreviado por **Processo RUSP 29714/66**.

EP – Escola Politécnica. Pronunciamento da Congregação da Escola Politécnica. **Processo RUSP 29714/66**, 18/09/1968, v. 3, p. 752-756.

- ESALQ – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”. Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo, elaborado pelos corpos docente, discente e administrativo da ESALQ. **Processo RUSP 29714/66**, 05/09/1968, v. 3, p. 631-657.
- FCEA – Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas. Grupo especial de trabalho para estudo dos problemas específicos da FCEA. **Processo RUSP 29714/66**, 29/08/1968, v. 2, p. 479-527.
- FERNANDES, Florestan. A reestruturação da Universidade de São Paulo. **Processo RUSP 29714/66**, 12/08/1968, v. 2, p. 431-459.
- FERNANDES, Florestan. **A questão da USP**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FFB – Faculdade de Farmácia e Bioquímica. Ofício GS 1160/68. **Processo RUSP 29714/66**, 17/09/1968, v. 3, p. 710-713.
- FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Relatório sobre a reforma da Universidade de São Paulo da Comissão Paritária da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Processo RUSP 29714/66**, 18/09/1968, v. 3, p. 564-630.
- FHSP – Faculdade de Higiene e Saúde Pública. Parecer elaborado pela Comissão Mista de pessoal docente, discente e administrativo da Faculdade de Higiene e Saúde Pública sobre a Reforma Universitária. **Processo RUSP 29714/66**, 05/09/1968, v. 3, p. 564-630.
- FO – Faculdade de Odontologia. Relatório final da Comissão Paritária de estudos sobre a Reforma Universitária do Fórum Odontológico da Faculdade de Odontologia da USP. **Processo RUSP 29714/66**, 17/09/1968, v. 3, p. 726-733.
- FOB – Faculdade de Odontologia de Bauru. Documento elaborado pela Faculdade de Odontologia de Bauru, durante o Fórum e outras reuniões, sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo. **Processo RUSP 29714/66**, 02/09/1968, v. 2, p. 528-535.
- GOULART, João. Reforma Universitária. **CAPES**, n. 136, março de 1964, p. 1-2.
- HILL, Christopher. Produção historiográfica: desafios e conjecturas, agendas para uma história alternativa. **História e Perspectivas**, número especial – História Social: E. P. Thompson (1924-2014), jan./junho de 2014 (o texto original é de 1986), p. 207-234.
- OLIVEIRA, Helio Lourenço de. **USP: 1968-1969**. São Paulo: EDUSP, 1995.
- SAWAYA, Paulo. As faculdades de Filosofia em face da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Ciência e Cultura**, v. 15, n. 4, dez. de 1963, p. 341-344.
- SILVA, Maurício Rocha e. Repercussões da LDB sobre a organização do ensino superior. **Documenta**, n. 38, junho de 1965, p. 9-21.
- USP – Universidade de São Paulo. **Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo**. São Paulo: USP, 1968a.
- USP – Universidade de São Paulo. **Atas do Conselho Universitário da Universidade de São Paulo**, livro 33, 600ª sessão, 1 de julho de 1968b.

USP – Universidade de São Paulo. **Atas do Conselho Universitário da Universidade de São Paulo**, livro 34, 607ª sessão, 20 de setembro de 1968c.

USP – Universidade de São Paulo. **Atas do Conselho Universitário da Universidade de São Paulo**, livro 35, 621ª sessão, 5 de novembro de 1968d.

USP – Universidade de São Paulo. **Atas do Conselho Universitário da Universidade de São Paulo**, livro 37, 644ª sessão, 29 de abril de 1969.

## A RELAÇÃO ENTRE, OS “NOVOS ENCLAVES FORTIFICADOS” NO SUBÚRBIO CARIOCA E O MODELO DE DESENVOLVIMENTO DA CIDADE ESPETÁCULO

Data de aceite: 11/03/2020

Data de submissão: 03/12/2019

### Claudio Jorge da Silva Soares

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) – Centro de Ciências do Homem- Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

Campos dos Goytacazes- Rio de Janeiro

<http://lattes.cnpq.br/4047330935317980>

**RESUMO:** Este trabalho visa fomentar questionamentos quanto ao avanço de um novo modelo de moradia no subúrbio carioca. As premissas que norteiam essas indagações residem na preocupação com as alterações socioeconômicas e culturais que essas novas construções, denominadas “enclaves fortificados” podem trazer para esse contexto. Quando analisamos o território, onde estão se instalando esses empreendimentos, percebe-se que os condomínios clube se proliferam, ocupando o espaço onde, no passado, instalavam-se as fábricas do enorme complexo industrial, que era o subúrbio carioca. Com a globalização da economia, a guerra fiscal entre estados e municípios e a violência crescente no Rio de Janeiro, parte considerável dessas indústrias sucumbiram, motivadas também por outro modelo de desenvolvimento econômico, mudaram-se para outras cidades e estados,

deixando enormes vazios urbanos. A adoção de um modelo de desenvolvimento baseado nas cidades globais (COMPANS/1999), que vem sendo gestado pelas sucessivas administrações municipais, desde o primeiro Governo do prefeito César Maia em 1993, completou o trabalho de ocupação desses espaços. Destaco que esse processo é global e teve como marco Barcelona, cidade que sediou as Olimpíadas de 1992. Esse modelo de desenvolvimento vem sofrendo diversas críticas por parte de pesquisadores da questão urbana, por permitir a apropriação do espaço público pelos interesses privados. Dentre esses críticos destaca-se o geógrafo inglês David Harvey (2005), que batizou esse movimento como “Cidade Empresa”. Essa capitulação do Estado em detrimento da iniciativa privada faz surgir um novo modelo de desenvolvimento de cidades, onde, a administração pública aboliu suas preocupações com o *Welfare states* e passa a funcionar como uma empresa, preocupada em primeiro lugar em gerar lucro na relação com o mercado, estabelecendo acordos que criam “As Cidades de Exceção”, onde a iniciativa privada adquire direitos de uso e administração de parte do território, submetendo os cidadãos as suas regras (VAINER/2016).

**PALAVRAS-CHAVE:** Subúrbio, Cultura, Economia.

## THE RELATIONSHIP BETWEEN “NEW FORTIFIED ENCLAVES” IN THE CARIOCA SUBURB AND THE DEVELOPMENT MODEL OF THE CITY SPECTACLE

**ABSTRACT:** This paper aims to raise questions about the advancement of a new housing model in the carioca suburb. The premises that guide these questions lie in the concern with the socioeconomic and cultural changes that these new constructions, called “fortified enclaves” may bring to this context. When we analyze the territory, where these developments are being established, it is clear that the club condominiums proliferate, occupying the space where, in the past, the factories of the huge industrial complex, which was the suburb of Rio de Janeiro, settled. With the globalization of the economy, the fiscal war between states and municipalities and the increasing violence in Rio de Janeiro, a considerable part of these industries collapsed, motivated by another model of economic development, moved to other cities and states, leaving huge urban voids. . The adoption of a development model based on global cities (COMPANS/1999), which has been managed by successive municipal administrations since Mayor César Maia’s first government in 1993, completed the work of occupying these spaces. I point out that this process is global and was marked by Barcelona, the city that hosted the 1992 Olympics. This development model has been criticized by researchers on the urban issue, for allowing the appropriation of public space by private interests. Among these critics is the English geographer David Harvey (2005), who named this movement “Exception City”. This capitulation of the state to the detriment of private enterprise gives rise to a new model of city development, where the public administration has abolished its concerns about welfare states and now operates as a company, primarily concerned with generating profit in its relationship with the state. market, establishing agreements that create “The Cities of Exception”, where private initiative acquires rights of use and administration of part of the territory, subjecting the city to its rules (VAINER/2016).

**KEYWORDS:** Suburb, Culture, Economy.

### A CHEGADA DA FAMÍLIA IMPERIAL E AS TRANSFORMAÇÕES NA CIDADE

A cidade do Rio de Janeiro nasce com uma vocação natural para cidade espetáculo, mas com a chegada dos portugueses, essa vocação ganha outros contornos. Ela guarda uma similaridade com o processo de exploração de riquezas brasileiras por parte da Coroa Portuguesa. Nesse processo, os exploradores partiram do litoral para o interior. Com o Rio de Janeiro, a história se repete. É uma cidade em que o centro fica às margens da Baía de Guanabara (na saída para o mar) e não na região central do município. Esse centro geográfico é representado pelos bairros do subúrbio.

Segundo Fernandes (2008), no processo de ocupação da cidade pela família real em 1808, a entourage que acompanhava os monarcas representava um terço da população residente na cidade e, obviamente, mesmo com as expropriações das

melhores residências não foi possível abrigar a todos no centro da cidade. Aí nasce o processo de ocupação dos arrabaldes. Bairros como Catumbi, Rio Comprido, Tijuca, Alto da Boa Vista e São Cristóvão passam a ser ocupados pela burguesia, sem contar os bairros da Glória e Flamengo, que já nessa época contavam com alguma infraestrutura (FERNANDES/1995). Os demais bairros, que vieram a ficar conhecidos como a Região Suburbana, eram ocupados por chácaras que forneciam alimentos para a população do Centro e também para exportação.

Esse era um período em que o Rio de Janeiro era ocupado por apenas uma pequena parcela do seu território. Mais de 90% da população se concentrava no Centro da cidade (FERNANDES/2008). A crescente pressão pelas restrições do tráfico de escravos e as restrições ao escravagismo foram ampliando uma população de negros libertos, que viviam de pequenos expedientes na região central, ocupando as encostas dos primeiros morros em cortiços, que faziam a fortuna de prósperos homens de negócios portugueses, entre eles o Conde D’eu (GOMES/2008). Outro fator foi a Lei de Terras, editada em 1850, que vetava aos negros a posse de terras e que, por não exigir um uso social da terra, abre espaço para a especulação, lhe atribuindo valor de mercado (SANTOS JUNIOR/2017)

Com a Abolição da escravatura e o surgimento da Belle Époque, o Rio de Janeiro precisava se modernizar e mostrar que podia se equiparar às maiores cidades europeias. É nesse contexto que Pereira Passos comanda uma verdadeira revolução urbana na cidade, com o título “O Rio civiliza-se”. Ele baixa decretos, portarias e regimentos e aprova leis. Tudo no intuito de promover as transformações inspiradas no barão George-Eugène Haussmann (BAUDELAIRE/1987), que havia transformado o centro da capital francesa de acordo com os interesses dominantes.

Segundo o professor Nelson da Nóbrega Fernandes (1995), surge aí as primeiras intervenções desiguais, onde o poder público, com medidas fortes, promove transformações urbanísticas que privilegiam uma parte da cidade em detrimento da outra (FERNANDES/1995). Foi o que aconteceu. Pereira Passos institui o “bota abaixo” demolindo vilas e cortiços nas apertadas e insalubres ruas do Centro do Rio de Janeiro para que pudessem dar lugar a avenidas largas e, conseqüentemente, possibilitar um maior arejamento do Centro da cidade (AZEVEDO/2003). Entra aí também, outro componente marcante, que foi a forte campanha sanitária empreendida pelo médico Oswaldo Cruz.

As obras progrediram, mas não sem a oposição e denúncia de um dos mais célebres suburbanos: Lima Barreto, morador do bairro de Todos os Santos (próximo ao Méier), jornalista e escritor, que não se conformava com a política segregacionista que criava uma desigualdade nos investimentos públicos em infraestrutura.

Não se abre um jornal, uma revista, uma magazine, atualmente, que não topemos

logo como propostas de deslumbrantes e custosos melhoramentos e obras. São reformas suntuárias na cidade; coisas fantásticas e babilônicas, jardins de Semíramis, palácios de mil e uma noites e outras coisas semelhantes que eles propõem sejam feitas, no mais breve espaço de tempo possível. Houve um até que aventou a ideia do ministério da agricultura e prefeitura municipal construírem um Prado de corridas no Leblon, visto gastar-se tanto dinheiro em coisa inútil. É claro que [...] se o artigo fosse assinado, o seu autor merecia ser lapidado pelos miseráveis e pobres que não têm um hospital para se tratar, pelos mendigos e estropiados que não possuem asilo onde se abrigar. A função primordial dos poderes públicos, sobretudo o municipal, para o incubador de semelhante ideia, é fornecer passatempos a quem os já tem de sobra. Nesse caminho, a prefeitura deve desapropriar as “montras” da Rua do Ouvidor e da Avenida, para ampliá-las, embelezá-las, de forma a poder aumentar o número de bonecas de cera, vestidas a capricho. Tudo delira e todos nós estamos atacados de megalomania. De quando em quando, dá-nos essa moléstia e nós nos esquecemos de obras vistas, de utilidade geral e social, para pensar só nesses arremedos parisienses, nessas fachadas e ilusões cenográficas. Não há casas, entretanto, queremos arrasar o morro do castelo, tirando habitação de alguns milhares de pessoas. O mundo passa por tão profunda crise, e de tão variados aspectos, que só um cego não vê o que há nesses projetos de loucura, desafiando a miséria geral. [...] É caso de apelar para os ditados. Vão dois: cada louco com sua mania; sua alma, sua palma (BARRETO, CARETA, 28/08/1920)

É preciso salientar que Barreto não estava só nas críticas a esse modelo de desenvolvimento. Em 1872, o teórico do Marxismo Friedrich Engels, tecia críticas semelhantes às obras realizadas em Paris pelo Barão Haussman. “[...] o resultado é em toda a parte o mesmo, por mais diverso que seja o pretexto: as vielas e becos mais escandalosos desaparecem ante a grande autoglorificação da burguesia por esse êxito imediato, mas [...] ressuscitam logo, de novo, em qualquer lugar e, frequentemente na vizinhança imediata. [...] Os focos de epidemias, as mais infames cavernas e buracos em que o modo de produção capitalista encerra noite após noite os nossos operários, não são eliminados mas apenas... mudados de lugar”!

## **O TREM COMO AGENTE DO DESENVOLVIMENTO E PROPAGADOR DA OCUPAÇÃO DO SUBÚRBIO**

As famílias desalojadas do Centro da cidade passam a ocupar as encostas dos morros e os bairros do subúrbio. Nesse período, as ligações entre Centro e o subúrbio já eram feitas pelos atuais 3 ramais (Dom Pedro II, Auxiliar e Leopoldina), ferroviários que cortam o Subúrbio, dividindo os bairros em dois lados e criando com isso subdivisões econômicas dentro de um mesmo bairro ou região.

A ligação ferroviária, inclusive, exerceu uma forte influência na ocupação definitiva do subúrbio, desenhando a atual configuração dos bairros e seus usos, pois foi a partir das linhas de trem que em 1930, o Governo da Capital Federal (Antônio da Silva Prado Junior) publicou um decreto de regulamentação e uso do solo na região do subúrbio, baseado nas 3 linhas férreas existentes. Em cada intervalo entre as linhas e entre essas a montanha e o mar, coube um tipo de uso específico

(residencial, comercial, industrial e misto).

Esse decreto visava disciplinar as atividades, mas, sobretudo criar as condições necessárias para o incipiente processo de industrialização brasileiro. Nessa época, o Rio de Janeiro era o estado mais industrializado do Brasil e grande parte dessas indústrias estava instalada no subúrbio e na Zona Oeste (Companhia Progresso Industrial do *Brazil*/ Fabrica Bangu).

## **A INDUSTRIALIZAÇÃO BRASILEIRA E AS TATUAGENS NO SUBÚRBIO**

Esse processo de industrialização tardio tem a ver também com a aquisição de máquinas e equipamentos dos países centrais, ou seja, importamos o Fordismo quando ele já entrava em decadência, sendo superado pelo *Toyotismo*, modelo mais eficiente após a segunda guerra, passando a integrar um dos destinos de excedente de capital dos países centrais (HARVEY/2010). Mas ainda assim esse modelo deixou suas marcas no subúrbio. Para além do complexo industrial, essas marcas estão impressas nas vilas operárias, que resistem até hoje em bairros como: São Cristóvão, Vila Izabel, Andaraí, Manguinhos, Del Castilho, Inhaúma e uma série de outros bairros que trazem como tatuagens impressas em sua paisagem e inauguram um período de expansão de um capitalismo mais organizado e longe do provincianismo vigente na disputa burguesa caracterizada como café com leite.

Esse processo de acumulação de capital é explicitado por Marx em “O processo de produção do capital” (2013). Com ele, surgiu um movimento sindical vigoroso e por conta disso os primeiros avanços na legislação trabalhista no Governo Vargas.

O subúrbio carioca atendia todos os requisitos para a expansão do processo de industrialização: farta mão-de-obra próxima ao local de trabalho, o que facilita os deslocamentos casa- trabalho e vice versa, feito na maioria das vezes a pé ou de bicicletas, possibilitando a alimentação em casa, o que do ponto de vista do Estado de Bem Estar, é o modelo.

## **O CRESCIMENTO DA ZONA SUL INTERFERINDO NA PAISAGEM SUBURBANA**

Esse modelo de expansão industrial também serviu como polo de atração de mão de obra, oriundo de diversas regiões do país, sobretudo, do Nordeste – que chegavam à cidade em busca de trabalho na construção civil nos bairros da Zona Sul –, que crescia desde 1920 com a inauguração do Copacabana Palace e a construção do Túnel Novo (Engenheiro Coelho Cintra), mas também de outras regiões do Estado menos pujantes economicamente. Esse efeito de atratividade, aliado a um modelo crescente de remoção de pobres da Zona Sul, que cada vez mais se afirmava como lugar dos ricos e recebia a maior atenção dos investimentos

públicos, contribuiu nos anos 1930 para um crescente processo de favelização das encostas e áreas desocupadas do subúrbio.

Contudo, o Governo Vargas encontrou, através dos institutos profissionais (IAPI, IAPC, IAPETEC etc.), a solução para a construção de conjuntos habitacionais e o financiamento com baixo custo de lotes urbanos em áreas com pouco investimento em infraestrutura, evitando assim a expansão e, de alguma forma, até reduzindo o volume de algumas favelas já existentes.

## **GOVERNOS MILITAR E CIVIL: O AUTORITARISMO NA RELAÇÃO COM OS POBRES**

Só que essa política teve vida curta. Ela vigora durante o Governo Vargas, mas foi abandonada a partir de 1945 com a retomada dos governos democráticos e, conseqüentemente, foi adotado um modelo econômico mais ligado ao receituário liberal.

O golpe militar, que nasce de uma campanha anticomunista empreendida por forças conservadoras da sociedade em aliança com o capital transnacional, tem como fator determinante a oposição da elite burguesa nacional às reformas de base propostas pelo presidente João Goulart. Portanto, não vai se preocupar com o estado de bem estar da população pobre, pois estavam comprometidos, exclusivamente, com os grandes projetos de infraestrutura, ampliando as condições para o exercício do capitalismo.

E, nesse modelo, não havia espaço para o convívio com as favelas que manchavam o cenário cantado pela bossa nova na Zona Sul. É nesse contexto que surgem as remoções de favelas e os grandes conjuntos habitacionais no subúrbio como: cidade de Deus, Vila Kennedy, Dom Jaime Câmara, Cidade Alta, entre outros.

## **A POLÍTICA PÚBLICA INFLUENCIADA PELO “MITO DA MARGINALIDADE”**

Esse processo de remoção acontece em meio a muito protesto e resistência dos moradores das favelas mais visíveis, que ficavam no entorno da lagoa Rodrigo de Freitas (Favela da Ilha das Dragas, Catacumba e Praia do Pinto). Os moradores organizados pela FAFEG (Federação das Associações de Favelas do Estado da Guanabara) reclamam da falta de diálogo e autoritarismo (PERLMAN 1976). A alegação oficial era a poluição das águas causadas pelo despejo de dejetos na Lagoa.

Mas o tempo mostrou que esse argumento era falacioso, pois no lugar da favela da Catacumba surge um parque ecológico com o mesmo nome. Na favela da Ilha das Dragas, surge o Clube Piraquê (da Elite Carioca). E, no lugar da favela da

Praia do Pinto surge o conjunto Selva de Pedra e o Clube de Regatas Flamengo. Mas a resistência não foi totalmente em vão. Parte dos moradores passam a ocupar a Cruzada São Sebastião, um conjunto habitacional com 945 apartamentos no Leblon, próximo ao local da remoção, que existe até hoje. É importante ressaltar que a “Cruzada” só surgiu por interveniência de Dom Helder Câmara – então presidente da CNBB- junto ao Presidente da República Café Filho. O projeto era ambicioso e previa a erradicação das 150 favelas da cidade em 15 anos e foi pago através de financiamento aos moradores em 15 anos. Os demais moradores, aqueles que não puderam permanecer na região por falta de alternativas, se mudaram para os novos conjuntos habitacionais no subúrbio.

Esses conjuntos nascem com a marca do autoritarismo. Não há diálogo com os futuros moradores em relação ao modelo de construção e aos equipamentos públicos. O que vigora é o mesmo pensamento arrogante do MCMV (projeto Minha Casa, Minha Vida), iniciado no segundo Governo Lula e continuado por Dilma, que tinha como marca fundamental, estabelecer medidas anticíclicas na crise econômica que pudessem ter confluência com ações sociais “se é para pobre, qualquer coisa está bom”. Esse é o pensamento do empreiteiro contratado que, obviamente, é representante de um pensamento econômico que privilegia o capital.

Desse autoritarismo nascem os conjuntos sem espaçamento adequado entre as residências, o que impede a ampliação e não assegura a inviolabilidade da privacidade. Todos têm como marca a falta de serviços públicos adequados e a distância em relação ao local de trabalho de seus habitantes. Além de todos eles terem se transformado em verdadeiros enclaves urbanos, que abordaremos mais a frente.

## **A ABERTURA DEMOCRÁTICA, O NOVO PAPEL DAS GESTÕES MUNICIPAIS E O AVANÇO DA GLOBALIZAÇÃO ECONÔMICA**

Os anos 1980 são marcados pela redemocratização no Brasil. Processo que atinge o seu ápice em 1988 com a promulgação da constituição, promove um novo desenho no pacto federativo, possibilitando aos municípios uma maior participação na repartição dos recursos, assim como maiores responsabilidades na execução de políticas públicas. Os municípios passam a assumir diversas atribuições que até então eram de responsabilidade da União. Políticas públicas de saneamento, habitação, educação (ensino fundamental) e saúde (SUS) passam a residir nas preocupações dos gestores municipais, além é claro, das políticas de assistência e desenvolvimento social e trabalho e emprego que ganham um incremento com as transferências fundo-a-fundo: onde o fundo nacional transferindo para o fundo municipal, para possibilitar a execução de programas temáticos e focalizados.

Também é nos anos 1980 que o colapso dos países socialistas abre espaço para uma maior globalização da economia, e, portanto, do capital e seus modos de atuação. Em novembro de 1989, é formulado o consenso de Washington (conjunto de regras básicas de condução da macroeconomia, formulados pelo economista John Williamson). O consenso é adotado como receituário por instituições financeiras de caráter global, que atuam como instituições de fomento das economias dos países em desenvolvimento e do chamado terceiro mundo (Banco Mundial, Banco Interamericano e Fundo Monetário Internacional, entre outras instituições). Essas instituições passam a exigir acordos de adoção desse receituário, que tem caráter excessivamente liberalizante da economia. Os efeitos nocivos da adoção de tais medidas podem ser observados ainda hoje em diversas nações, onde foram desenvolvidas políticas de retração da economia com caráter recessivo.

## A PRODUÇÃO CAPITALISTA DO ESPAÇO

Essa capitulação do Estado em detrimento da iniciativa privada, faz surgir um novo modelo de desenvolvimento de cidades. As cidades empresas, onde a administração aboliu suas preocupações com o *welfare state* e passa a funcionar como uma empresa, preocupada, em primeiro lugar, em gerar lucro na relação com o mercado, estabelecendo acordos que criam “As Cidades de Exceção”, onde a iniciativa privada adquire direitos de uso e administração de parte do território, submetendo os cidadãos às suas regras (VAINER/2016). Nesse cenário, os profissionais da gestão pública que atuam na área de políticas sociais são secundarizados em função do protagonismo exercido pelo pessoal da área financeira e econômica.

Na cidade do Rio de Janeiro essa política é inaugurada com o prefeito César Maia em 1993, logo depois das olimpíadas de Barcelona, que, no âmbito mundial, é tratado como um caso de sucesso nessa política de cidades espetáculo. Esse modelo é marcado por obras monumentais e pela ação híbrida na gestão da cidade. No município do Rio de Janeiro, surgem as obras da Linha Amarela, Rio Cidade, primeiras ciclovias, Favela Bairro.

Destaco aqui, o Projeto Favela Bairro, pois ele exemplifica a desigualdade na aplicação de recursos públicos. Enquanto o “Favela Bairro” consumiu 900 milhões de dólares em 10 anos de execução e atingiu 168 comunidades, apenas duas obras do padrão cidade empresa (Cidade das Artes e Museu do Amanhã) consumiram 815 milhões de reais, o que do ponto de vista per capita mostra a distorção no investimento. Podemos também recorrer à segurança pública para demonstrar que as distorções na distribuição dos recursos não se restringem às questões urbanísticas. Enquanto o 23º BPM (Batalhão de Polícia Militar), situado no Leblon, tem um policial para cada 286 habitantes, no 9º BPM em Rocha Miranda a situação é de 1 PM para

cada grupo de 1.200 habitantes (INSP). Essa lógica se repete em quase todos os níveis de investimento público, que vai da educação até os espaços culturais.

A gestão do prefeito Eduardo Paes representou um marco nesse tipo de investimento. Com o objetivo de preparar a cidade para os mega eventos globais (Jogos Mundiais Militares, jornada Mundial da Juventude, Rock in Rio, Copa das Confederações, Copa do Mundo e Olimpíadas), o prefeito transforma a cidade em um canteiro de obras, propõe alteração nas regras de construção e de fiscalização de obras privadas, aprova o OUC (Operação Urbana Consorciada), as alterações no PEU (Plano de Estruturação Urbana), CEPACS (Certificado de Potencial Adicional de Construção), tudo com vistas a facilitar a atuação da iniciativa privada e que permitisse às PPP's (Parcerias Público Privadas) conduzir as transformações pretendidas para a cidade. E, com o discurso de recuperar a zona portuária, o prefeito se utiliza daquilo que David Harvey chama de "transformação da cultura em commodities" e refaz uma leitura de mais de dois séculos de histórias naquela região, criando com o projeto Porto Maravilha uma nova narrativa para a cidade e seus espaços territoriais de pertencimento.

## OS NOVOS ENCLAVES FORTIFICADOS

Toda a lógica empreendida pela municipalidade no capítulo anterior só vai ser possível graças às condições de estabilidade econômica do final dos anos 1990 e à pujança do início dos anos 2000, que possibilitaram o avanço do nível de urbanização em diversos bairros do subúrbio. Essa conjunção de fatores abriu espaço para a ocupação de diversos galpões e áreas urbanas existentes, fruto da recessão dos anos 1980 e início dos anos 1990 que provocaram a falência ou mudança de empresas como: Ultramar Equipamentos em Del Castilho, Curtume Carioca na Penha, Tintas Água em São Cristóvão (entre outras), pela guerra fiscal entre municípios, por novas tecnologias produtivas, pela globalização crescente, pela violência e pela ausência de uma política industrial na cidade.

As obras de urbanização, a estabilidade econômica (com crédito fácil), a adoção do projeto das UPP's (Unidade de Polícia Pacificadora), a excessiva valorização dos imóveis na zonal sul, que tiveram uma variação na última década de 400% a 700% (SECOVI/RIO), a mudança nas leis que regulavam o gabarito nos bairros do subúrbio aumentando o número de unidades por metro quadrado (PEU), compuseram a conjunção de fatores necessária para a ocupação dessas áreas por condomínios residenciais, que até então estavam restritos a zona sul e oeste da cidade. Esse tipo de condomínio, que Tereza Caldeira chama de "ENCLAVES FORTIFICADOS", por conta de se caracterizarem por seu sistema de segurança, com câmeras, muros altos e vigilância interna, que provoca uma falsa sensação de segurança.

Esse modelo habitacional oferece um conjunto de serviços, o que contribui para a apartação de seus habitantes com o restante do território. Nesse sentido, contextualizar a chegada dessa população ao subúrbio, contemplando a evolução urbana na metrópole, também compõe o repertório de preocupações com esse tema, pois faz parte do entendimento, de como as transformações urbanísticas se deram na Cidade do Rio de Janeiro e suas consequências socioeconômicas, que foram derivadas da demolição de vilas e cortiços da região central da cidade, habitada majoritariamente por famílias pobres, já abordadas na obra “150 Anos de Subúrbio Carioca” (FERNANDES; OLIVEIRA, 2010).

Os autores retratam a construção do estigma existente em relação aos suburbanos, que têm seu nascedouro com a transferência dessas famílias pobres, do Centro da cidade para os bairros do subúrbio. Falam da forma truculenta como isso se deu e também indicam outro fator para o rápido povoamento da região, que foi a chegada das linhas ferroviárias, que encurtaram o tempo de deslocamento em relação ao centro e outras regiões.

As linhas ferroviárias também serviram para definir os tipos de uso do solo, a partir de decreto em 1930, que estabelece entre as três linhas qual será o uso: industrial, residencial, comercial ou misto. É a partir daí que certa “tatuagem” é impressa nos bairros do subúrbio: as casas do modelo Fordista de produção, que compõem as diversas vilas operárias que até hoje resistem em diversos bairros e marcaram de certa forma um modelo de residência. Outro traço marcante do subúrbio é a sua cultura, expressada na literatura de Lima Barreto, nas telas de Heitor dos Prazeres, na música de Cartola e muitos outros artistas.

Nestor Cancline fala da função social do patrimônio, dos bens visíveis e não visíveis, da necessidade de valorização dos bens culturais produzidos por populações locais, proporcionando maior proteção, promovendo a expansão e difusão no sentido de torná-la patrimônio. No entanto, a ação que percebemos é no sentido contrário, ou seja, é o Estado estimulando o desmantelamento daquilo que já está construído. É essa cultura que vem sendo gestada há mais de dois séculos, desde a chegada da Família Real ao Rio, e que pode sofrer alterações por conta das influências de um novo jeito de ser e viver.

A título de exemplo, o Condomínio Clube Viva Penha, construído em 2014, no terreno do antigo Curtume Carioca (complexo industrial que foi à falência nos anos 1980), em uma área de aproximadamente 40.000m<sup>2</sup>, comporta 10 blocos e cerca de 960 unidades habitacionais, dotadas de toda estrutura de um clube: lounge, salões de festas, piscinas, quadras de esporte, brinquedoteca, espaço gourmet, playground, jardim e praças, *fitnees*, clube indoor.

Em São Cristóvão, Penha, Del Castilho, Todos os Santos, Irajá, Vista Alegre, Vicente de Carvalho, Madureira, Bento Ribeiro, enfim, um conjunto de bairros, hoje

convive com os muros altos e as torres desses condomínios, que ofertam a seus moradores uma ordem de serviços que inibe a circulação pelo bairro. A interferência paisagística e o pouco diálogo com a cultura do território é outra marca desses empreendimentos. Além de certa *goumertização* estética e comportamental, que eleva o preço de produtos e serviços na região, provocando um processo de desterritorialização, ou seja, empurrando os mais pobres para outras periferias.

No caso do Subúrbio Carioca, toda tradição e história que lhe confere certo charme, podem contribuir para o seu ocaso, pois viraram fonte de cobiça da indústria imobiliária. A cultura não é monolítica e está em constante mutação, estabelecendo novos padrões estéticos, comportamentais. As tradições podem ser inventadas (HOBBSAWN; RANGER /1983), mas trata-se de uma região com uma cultura moldada ao longo de dois séculos, com uma marca estética e comportamental muito forte e que está sob risco, por conta do interesse do “mercado” em pactuação com os gestores municipais. Além disso, o que choca é perceber que as melhorias promovidas pelo poder público, estão a serviço dos interesses privados.

## **A AUSÊNCIA DE UMA POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL DE HABITAÇÃO POPULAR EM DIÁLOGO COM OS MOVIMENTOS QUE DISCUTEM O TEMA**

Na ausência do município, as empreiteiras assumem o papel do Estado, se apropriam do financiamento do Minha Casa, Minha Vida e constroem de acordo com seus interesses, sem levar em consideração as condições sócio espaciais adequadas, muito menos fatores urbanísticos. Por isso proliferam projetos dessa natureza na Zona Oeste (fruto da gentrificação do Subúrbio e Centro da cidade), onde ainda há um estoque de terras com custo baixo, mesmo sabendo que isso implica em ter que submeter o cidadão a horas de locomoção e a prefeitura a dotar a região de infraestrutura mínima para o desenvolvimento da região no entorno do empreendimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Brasil do século XXI apresenta avanços notáveis em diversas áreas, e em muitas somos considerados *players* globais. Nosso PIB está entre o das maiores nações do mundo, assim como nosso sistema de combate à fome é elogiado e copiado por diversas nações. Mas continuamos a carregar uma chaga secular, da qual a nossa elite política ainda têm dificuldades de se livrar. Estamos entre as 10 nações mais desiguais do mundo segundo dados da PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

E é este traço marcante da nossa economia que impede que possamos ofertar

à população brasileira um Estado de Bem Estar e nos orgulhar de figurar entre as nações que resolveram as questões fundamentais de seu povo, entre eles a fome, educação, acesso à saúde e a habitação. “O Brasil não é um país pobre, mas um país injusto e desigual, com muitos pobres. Os elevados índices de pobreza resultam, primordialmente, da intensa desigualdade na distribuição de renda e poucas oportunidades de inclusão econômica e social” (HENRIQUES/MENDONÇA/2004).

O presente texto não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas visa demonstrar o quanto o Subúrbio vem sofrendo com a forma preconceituosa como a sociedade carioca foi moldando-o. Assim como ocorre com o termo favela, ambos carregam uma carga pejorativa que não condiz com a realidade. Mas interfere nas políticas públicas que chegam sempre com atraso.

Em suma, também se buscou demonstrar o quão nociva é a relação entre poder público e capital privado na gestão de assuntos de estado e quanto o capital cultural do Subúrbio pode estar ameaçada por falta de uma política de desenvolvimento urbano mais cuidadosa e atenta à intersectorialidade das políticas públicas, sobretudo no combate à pobreza.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A. N. **A reforma Pereira Passos: uma tentativa de integração urbana.** In: revista Rio de Janeiro, nº 10, 2003.

BAUDELAIRE, C. *Sobre a modernidade.* São Paulo: Paz & Terra 1996.

BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA. **Pobreza e Política Social:** Cadernos Adenauer, nº1, 2000.

CALDEIRA, T. P. **Enclaves Fortificados: a nova segregação urbana.** Revista Novos Estudos, nº 47, Cebrap. São Paulo: 1997.

COMPANS, R. **O Paradigma das Globais Cities nas Estratégias de Desenvolvimento Local.** Campinas: Revista Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos, 1999.

FERNANDES, N, da N. **O Rapto Ideológico da Categoria Subúrbio:** Rio de Janeiro (1858-1945). Rio de Janeiro: PPGG-UFRJ, 1995. Dissertação de Mestrado.

FERNANDES, N, da N; OLIVEIRA, M, P. **150 Anos de Subúrbio Carioca:** Faperj, Editora UFF, Niterói, 2008.

GOMES, L. **1808:** Editora Planeta do Brasil, São Paulo, 2007.

HARVEY, D. **A Produção Capitalista do Espaço:** crise e reabilitação de espaços urbanos. Annablume, São Paulo, 2005.

HARVEY, D. **O Enigma do Capital e as Crises do Capitalismo.** Boi Tempo Editorial, São Paulo, 2011.

HOBSBAWN, E; RANGER, T. **A Invenção das Tradições:** Paz e Terra, São Paulo, 1983.

LEITE, M, P. Da “**Metáfora da Guerra**” ao Projeto de “**Pacificação**”: favelas e políticas segurança pública no Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, V6, nº 2, Rio de Janeiro, 2012.

MACHADO DA SILVA, L. A. Quarenta anos de sociologia das Classes Populares, In: CARNEIRO, S.S.; M. J. G. (org.) **Cidade: olhares e trajetórias**. Rio de Janeiro: Geramond, 2009.

MARX, K. O Processo de Produção do Capital, In: **O Capital, crítica da Economia Política**. Editora Boi Tempo, São Paulo, 2013.

PERLMAN, J, E. **O Mito da Marginalidade, Favelas e Política no Rio de Janeiro**: Editora Paz & Terra, São Paulo, 1976.

POE, Edgar Allan. “O homem na multidão”. In: **Contos**. São Paulo: Cultrix, 1987.

SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos. Políticas Públicas e Direito à Cidade, **Caderno Didático**, IPEA/ Observatório da Metrópoles, Letra Capital, Rio de Janeiro, 2017.

SIMMEL, G. **El Pobre**: Ediciones Sequitur, Madrid, 2014.

VAINER, C. (UFRJ) **Cidades de Exceção**: reflexões a partir do Rio de Janeiro. Anpur, 2011.

VALLADARES, L, D, P. A Gênese da Favela Carioca: a produção anterior às ciências sociais. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol 15 nº 44, 1994.

VALLADARES, L, D, P. **A Invenção da Favela**: do mito de origem a favela.com. Rio de Janeiro FGV, 2011.

## O TRATAMENTO HISTÓRICO CONCEITUAL DA COERÇÃO NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DE FREUD, SKINNER E FOUCAULT

Data de aceite: 11/03/2020

**Géssica De Souza Zuliani**

Professora Unisep

**Giseli Monteiro Gagliotto**

Professora Unioeste

**RESUMO:** O presente estudo é parte de uma pesquisa de mestrado que visa elucidar os principais conceitos epistemológicos da coerção, nas perspectivas teóricas de Freud, Skinner e Foucault. Trata-se de um estudo histórico conceitual, de cunho teórico bibliográfico, que buscou nas concepções matriciais dos autores, a totalidade da coerção em suas visões de homem, sociedade e educação. Pautados no método materialista, percorremos o caminho da coerção na obra e vida dos autores, relacionando a gênese da coerção à educação, psicologia e filosofia. Estivemos centradas em localizar na epistemologia psicanalítica freudiana, na filosofia behaviorista radical skinneriana e no período genealógico foucaultiano, elementos que subsidiassem a coerção em termos históricos, conceituais, filosóficos e sociais. Averiguamos que, os autores em suas contradições teóricas, apresentam uma dialética do objeto de estudo da coerção, no que tange seus aspectos positivos e negativos, ambos tratam a coerção como fato

da realidade humana, que deve ser estudado e trabalhado dentro das relações sociais e conseqüentemente educacionais. A partir das perspectivas epistemológicas da coerção, entendemos que este fenômeno encontra-se inserido nas mais diversas relações sociais, como forma de controle, repressão e poder.

**PALAVRAS-CHAVE:** coerção, educação, perspectivas epistemológicas.

### THE CONCEPTUAL HISTORICAL TREATMENT OF COERCION IN EDUCATION: EPISTEMOLOGICAL PERSPECTIVES OF FREUD, SKINNER AND FOUCAULT

**ABSTRACT:** This study is part of a master's research that aims to elucidate the main epistemological concepts of coercion, in the theoretical perspectives of Freud, Skinner and Foucault. This is a conceptual historical study, with a theoretical bibliographic nature, which sought in the authors' matrix conceptions, the totality of coercion in their views of man, society and education. Guided by the materialist method, we follow the path of coercion in the authors' work and life, relating the genesis of coercion to education, psychology and philosophy. We focused on locating in Freudian psychoanalytic epistemology, Skinnerian radical behaviorist philosophy, and Foucaultian genealogical period, elements that subsidized

coercion in historical, conceptual, philosophical, and social terms. We find that, in their theoretical contradictions, the authors present a dialectic of the object of study of coercion, regarding its positive and negative aspects, both treat coercion as a fact of human reality, which must be studied and worked within social and social relations. consequently educational. From the epistemological perspectives of coercion, we understand that this phenomenon is inserted in the most diverse social relations, as a form of control, repression and power.

**KEYWORDS:** coercion, education, epistemological perspectives.

## INTRODUÇÃO

A coerção nas perspectivas teóricas de Freud, Skinner e Foucault, nos levou a percorrer elementos da história da sociedade ocidental, que apresenta a coerção como um fenômeno que tem sua gênese nos primórdios da civilização, parte das primeiras indagações filosófico humanas e sociais.

Analisamos a coerção como produto histórico imerso na práxis social humana. Nesse sentido, entendemos que, nosso olhar circunscreve o método dialético, ao trazer a possibilidade da apreensão da coerção em sua dimensão real.

Na busca por compor uma fundamentação teórica e crítica, capaz de desvelar a coerção institucionalizada nos espaços sociais, fez-se fundamental a escolha de um método. Este indispensavelmente precisou compor o campo das ciências sociais e humanas, ser capaz de apreender os nuances históricos de nosso objeto, contribuindo para uma dialética estendida à realidade da coerção.

A coerção em seus desvelamentos potenciais e interpretativos, mesclou-se com a necessidade de uma reestruturação histórica e social a respeito de sua existência.

Segundo Frigotto (1987) assumir uma postura histórica materialista, requer a busca na raiz dos fatos, em que a realidade acontece. O objeto de estudo não pode ser imobilizado para fins de sua compreensão; é necessário poder apreendê-lo e captá-lo em todas as suas dimensões, materiais e históricas, dialéticas e concretas. É nessa busca que partimos. É no método materialista dialético que pousamos, certos da contribuição deste para a construção qualitativa de nosso estudo. Defendendo que “a dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos (FRIGOTTO, 1987; p. 75)”

A coerção mostra-se como um objeto de estudo, cujo campo teórico desconhecemos. É na limitação desse conhecer, do objeto que se apresenta, apenas no plano das ideias e busca tornar real e material. É no (...) desafio do pensamento – cujo campo próprio do desafio de mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real (FRIGOTTO, 1987; p. 75).

Entendemos que nosso objeto de estudo emerge como um fenômeno essencial

para compreendermos as formas de relacionamentos em sociedade. Mais que apenas reconstruir o conceito de coerção a partir das três perspectivas teóricas nosso intento é apontar questões críticas a respeito de como nossa sociedade institucionalizou a coerção.

Aqui tratamos a coerção como um objeto de pesquisa imerso no campo da educação, podendo ser apreendido por meio da história e relação das áreas investigadas, da dialética presente entre filosofia, psicologia e educação.

Por coerção, entendemos o ato de coagir alguém, de modo que este alguém faça algo de nosso interesse. Como o ato de punir formas de agir, com o intuito de evitar que o sujeito punido venha a cometer o mesmo ato. Coerção, aqui, é visto como ato de disciplinar, organizar, normatizar e, principalmente, como modo de obter o controle sobre o outro.

O objetivo do presente artigo é introduzir o conhecimento sobre a coerção, de uma forma histórica e reflexiva da sociedade e constituição do homem, traçando um panorama dos primeiros estudos sobre o tema. Elencamos a finalidade a qual é empregada intencionalmente. As características e conceitos do fenômeno, quanto a sua presença nas relações humanas, demonstrando a institucionalização da coerção na sociedade.

Nosso intento é que este trabalho, contribua de uma forma teórica-científica para outras discussões sobre o fenômeno da coerção no âmbito da educação. É um despertar para a realidade concreta da coerção que permeia as nossas relações sociais e educacionais, a partir de uma análise científica acerca do fenômeno, feita sob aspectos históricos, modernos e dialéticos. Desse modo, tratamos da dialética da coerção na sociedade contemporânea, apresentando as contribuições de três importantes concepções matriciais sobre os fundamentos científicos da coerção.

Apontaremos a *repressão* nas obras de FREUD, elencando-a como processo para abarcar a concepção matricial do autor. Em SKINNER, tratamos do *controle aversivo*, seus componentes e subprodutos presente no processo. Nas obras de FOUCAULT, elencamos os denominados *mecanismos disciplinares*, que emergem em uma sociedade disciplinar/capitalista. Abordamos as transformações no método de punir, identificando as mudanças que a coerção assume juntamente com os interesses da sociedade capitalista.

O que intentamos é romper com a coerção naturalizada no campo educativo e social. Romper com a coerção que é sobreposta ao educador e perpassada aos educandos. Acreditamos que ao conhecer a coerção em suas minúcias e detalhes, sua função e intencionalidade, podemos ter controle sobre ela. Isso nos aproxima de uma educação emancipatória da coerção, no sentido de ofertar ao ambiente educativo-social um controle do que se controla e sobre o que é controlado.

## A GÊNESE DA COERÇÃO NAS RELAÇÕES FILOSOFIA, PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

A história da coerção a partir da filosofia, mostrou que a questão emergiu como tema atrelado às primeiras indagações filosófico-sociais. De todo modo, para Carvalho (2001), que em seus estudos apresenta claramente a origem da filosofia, bem como o fato de esta ter sido desenvolvida como poderosa ferramenta analítica para a compreensão dos temas humanos:

(...) a origem histórica da Filosofia deu-se na Grécia Antiga, primeiro com os pré-socráticos, que alimentaram a expectativa de encontrar um arquétipo capaz de justificar a realidade. Depois no período socrático (*período em que nos embasamos pra historicizar a coerção na filosofia*), com o intento de resolver problemas da vida em sociedade, CARVALHO, 2001; p.16).

A filosofia retrata a coerção como elemento importante e presente no nascimento das civilizações ocidentais. Embarca uma das principais influências na construção de vida em sociedade, tendo contribuído para a instauração das primeiras normas de convivência social. Formas estas, que continuam, dando subsídios para atuais formas de organização sócio institucionais. Seja do ponto de vista das leis e das normas, seja do ponto de vista das organizações políticas.

Ao contextualizarmos filosófica e historicamente a coerção, buscamos respaldo em Platão (380 a.C.). Filósofo e matemático da Grécia antiga, que através de seus diálogos “socráticos” tratou da constituição de uma cidade. Cidade por meio da qual objetiva discutir como é possível atingir-se a perfeição, do ponto de vista da relação que se estabelece entre os sujeitos que a compõe. Já em 380 a.C., no século IV, os filósofos já clamavam por justiça. Pautavam a discussão sobre a cidade por meio da questão da construção de uma sociedade justa, capaz de controlar seus indivíduos para que se pudesse atingir o bem comum. Assim, a coerção aparece como instrumento para controlar os sujeitos imersos em uma coletividade.

A noção de justiça e injustiça é construída e reconstruída na obra de Platão (380 a.C.) respaldando-se em Sócrates, na medida em que os diálogos entre este filósofo e outros cidadãos vão se estabelecendo. Dentre esses diálogos, nos chama a atenção àqueles que se voltam para a construção de uma cidade, a ser construída em direção à mais perfeita ordem. Tema que passa por questões como a da necessidade de se consolidar padrões de normatização e convivência social.

Por muito tempo presente no domínio filosófico, a ciência psicológica adentra como um conhecimento que contribui para a compreensão do objeto em estudo; por apresentar os caracteres subjetivos que acompanham, contribui para apontar questões como, quem é esse sujeito? Como se constitui e se relaciona ao longo de sua história?

No entanto, anterior a esse marco importantíssimo para a psicologia, dever

nosso enquanto pesquisadores que utilizam da história para reconstruir o objeto de estudo, reconhecer a filosofia como área do conhecimento que nos trouxe a ciência da psicologia.

Bock(1999) destaca que é entre os filósofos da Grécia antiga que passa-se à tentativa de sistematizar uma primeira psicologia; assim, “o próprio termo psicologia vem do grego *psyché*, que significa alma, e de *logos*, que significa razão (pg. 32)”.

Nesse sentido, a etimologia da psicologia entrelaçada à filosofia significa o estudo da alma. Esta como parte impalpável do humano, abarcando seu pensamento, desejo, sensações, percepções, ações.

A psicologia científica é retomada aqui, a partir dos estudos formativos e interpretativos presentes nas teorias de Freud, Skinner e Foucault. Preocupados em contribuir com uma compreensão dos fenômenos sociais, e de como o homem constitui-se enquanto sujeito em sociedade, os autores apontam vieses da coerção em seus aspectos contraditórios e dialéticos; assim, a coerção possui em sua essência uma negatividade e uma positividade, sendo ela necessária para a institucionalização de normas e regras sociais, porém gerando um controle negativo sobre as condutas humanas. Esta reflexão será melhor aprofundada, ao traçarmos os contornos da coerção nas teorias dos autores supracitados.

A filosofia e a educação possuem uma estreita relação desde os primeiros pensamentos filosófico sociais, aproximadamente no século IV a.C., em que os Gregos passaram a adquirir uma consciência filosófica, período que origina uma problematização da teoria educacional. Platão e Sócrates dão continuidade a este processo a partir de uma consciência do pensar a complexidade das questões relativas ao humano e ao social. Muitos foram os filósofos que desenvolveram essas reflexões e contribuíram para um ser e fazer humano, a partir da educação.

Ao reconstruirmos a história da educação atrelada à filosofia, destacamos Platão (380 a.C) na defesa de que toda educação deveria preparar o homem individual para o meio social. Nos esclarece, a educação platônica dar-se ia de maneira construtiva intelectualmente, moral e fisicamente. Aquele que tivesse o benefício educacional, possuía o dever de voltar-se às questões públicas, como a formação integral do homem, o capacitando para a responsabilidade do bem comum.

Platão (380 a. C) ao tratar do mito da caverna, ressaltava que o homem que ampliava seu olhar para além da “escuridão” das sombras – saindo da caverna e vendo a luz do sol, dava uma boa direção a sua alma e tinha como responsabilidade fazer o mesmo com os demais homens. No entanto, o conhecimento que a um libertava – conhecimento dado através da filosofia – assustava a outros, que por medo do novo, não saiam da caverna, considerando o homem libertado, um louco.

Como pressuposto de um estado ético-político, um dos maiores problemas da educação foi e é superar o individualismo e formar homens a partir das normas sociais.

Platão (380 a.C) defendia que o filósofo era o responsável pelos cargos públicos, tendo capacidade de pensar uma educação social, normas de convivência morais e éticas a fim de produzir uma civilização democrata. Assim, a filosofia preparava o homem para a vida política. Porém, para Platão (380 a.C), o desconhecimento da ordem e da coerção moral, fazia com que o homem vivesse de acordo com seus caprichos e através de um princípio de prazer. Desse modo, o estado democrata vivia num excesso de liberdade, fazendo “reinar” a tirania.

Defender que a educação é um processo contínuo que se faz a partir de construções históricas, sociais e contraditórias, em que supera-se o velho e se constrói o novo. A filosofia vem ao encontro desta propostas, como sustenta Chauí (2000), esta área do conhecimento se constrói comprometida com “as questões humanas no plano da ação, dos comportamentos, das ideias, das crenças, dos valores e, portanto, se preocupa com as questões morais e políticas (pg. 45)”.

A reflexão vem como uma categoria estrutural do pensamento filosófico. Sendo o humano racional e capaz de conhecer a si mesmo, a partir de um movimento de reflexão filosófica. Conhecer a si mesmo, leva ao conhecimento das coisas sendo capaz de apreender a essência delas, Chauí (2000). A reflexão filosófica, da qual tratamos é a reflexão crítica do movimento e da realidade do objeto de estudo. Assim justifica-se pensar a coerção através dessa relação, pois aqui estrutura-se em sua dimensão humana, histórica e social.

## **A CONCEPÇÃO MATRICIAL DA COERÇÃO NA SOCIEDADE EM FREUD, SKINNER E FOUCAULT**

Tratamos da coerção, na psicologia, por meio das contribuições de Freud (pai da psicanálise) e dos estudos desenvolvidos por Skinner (criador do Behaviorismo Radical). Na filosofia, através dos estudos efetuados por Michel Foucault, com as respectivas implicações no campo da Sociologia, da Ciência Política e da História. A concepção matricial para o tratamento da coerção nas perspectivas teóricas de Freud, Foucault e Skinner, nos levou a apreender as concepções filosóficas de homem e do nascimento de suas teorias.

As contribuições psicanalíticas de Freud, importante médico neurologista do século XIX e XX, criador da psicanálise, apontam que a coerção está inserida nas primeiras formulações sociais. Fizemos uso do conceito da repressão para apresentarmos os contornos assumidos pela coerção em um viés psicanalítico. A epistemologia psicanalítica apresenta-se como uma contribuição audaciosa e assertiva, rompe com paradigmas, históricos, culturais, filosóficos e sociais de uma época, em que, as ciências naturais, como a medicina, explicavam as doenças mentais de uma maneira organicista, no qual o homem era visto por um viés fisiológico. Quebra

com a tradição de uma psicologia da razão, que buscava entender o funcionamento da consciência, fundamentando a existência do inconsciente, como seu objeto de estudo, a partir da metapsicologia<sup>1</sup>; o homem não é responsável totalmente pelas suas ações.

A repressão<sup>2</sup> é um conceito parte da teoria psicanalítica freudiana, que emerge na produção do conhecimento científico sobre o descobrimento do inconsciente e também de teorias sobre o aparelho psíquico, formuladas pelo autor supracitado.

Nesse sentido, a epistemologia psicanalítica da coerção, que aponta o homem dotado de forças instintuais, nascendo como um ID pulsante, nos traduz a necessidade desse homem ser reprimido para fins de socialização. Os movimentos presentes nas forças instintuais do homem são necessárias para sua construção. O homem que deseja é, movido pelo seu desejo para o conhecimento.

A coerção como um fenômeno presente nas relações humanas, evidencia o que Freud postulava como civilização. Destaca que os processos civilizatórios coercitivos, dados a partir da repressão dos instintos, aos quais os homens estavam expostos são “males” necessários para sua convivência social, FREUD (1974).

A psicanálise ensina que o homem é constituído por conteúdos presentes em sua psique. Ao romper com paradigmas naturalizantes da concepção humana, Freud traz para a psicologia a relevância do cultural na sua construção. Para ele, este se faz em suas relações conscientes ou inconscientes; o inconsciente é a chave para as respostas de nossas atitudes. Ao tornar-se consciente o sujeito é capaz de auto regulação, para isso é necessário um processo, feito pela educação para que esse homem torne-se civilizado. Desse modo, a civilização é produto do controle e repressão das forças instintivas e sexuais do homem, a primeira renúncia imposta pela civilização, por meio da coerção são os instintos primitivos. A forma como essa coerção foi e, é empregada apresenta uma série de imperfeições, geradoras do sofrimento psíquico humano FREUD (2011).

Ao abordar a representação do aparelho psíquico, ressaltamos que Freud estrutura-o em dois momentos, designados de primeira e segunda tópica<sup>3</sup> do aparelho

1 Termo criado por Sigmund Freud, em 1896, para qualificar o conjunto de sua concepção teórica e distingui-la da psicologia clássica. A abordagem metapsicológica consiste na elaboração de modelos teóricos que não estão diretamente ligados a uma experiência prática ou a uma observação clínica; ela se define pela consideração simultânea dos pontos de vista dinâmico, tópico e econômico (ROUDINESCO, 1944; p. 511).

2 Termo empregado para designar a inibição voluntária de uma conduta consciente. Em psicanálise, a repressão é uma operação psíquica que tende a suprimir conscientemente uma ideia ou um afeto cujo conteúdo é desagradável. (ROUDINESCO, 1944; p. 658-659). Mecanismo de defesa inconsciente, que dá-se através de um processo psíquico que reprime conteúdos que geram angústia à consciência do sujeito, pode ser: lembranças, pensamentos, desejos, etc... FREUD (1996).

3 Termo derivado do grego topos (lugar) e que designa, na filosofia, de Aristóteles (385-322 a.C.) a Immanuel Kant (1724-1804), a teoria dos lugares. Sigmund Freud utilizou o termo como adjetivo e como substantivo, para definir o aparelho psíquico em duas etapas essenciais de sua elaboração teórica. Na primeira concepção tópica, chamada de primeira tópica freudiana (1900-1920), Freud distinguiu o inconsciente, o pré-consciente e o consciente; na segunda concepção, ou segunda tópica (1920-1939), fez intervirem três instâncias ou três lugares, o isso(id) o eu e o supereu (ROUDINESCO, 1944; p. 755)

psíquico. A primeira tópica do parêntese psíquico, elaborada em ‘A Interpretação dos Sonhos’ no ano de 1900 compreende a existência de três instâncias, denominadas de inconsciente (onde localiza-se os conteúdos reprimidos da realidade consciente, não aceitáveis socialmente e que não podem ser acessíveis à consciência), consciente<sup>4</sup> (a realidade presente, onde localizam-se os conteúdos acessíveis a consciência) e pré-consciente<sup>5</sup> (onde localizam-se os conteúdos que não estão acessíveis a consciência, mas que podem ser cessados sem uma barreira de repressão).

Na segunda tópica, em “Além do princípio do prazer” no ano de 1920, Freud reformula essa primeira teoria, evidenciando a existência do ID, EGO e SUPEREGO. Nesta, seu principal intento estava em complementar a primeira teoria sobre o aparelho psíquico. As instâncias contemplam as seguintes formulações: o id instância psíquica inconsciente regido pelo princípio do prazer. O ego, instância que equilibra as forças presentes entre do Id e superego, funciona como um regulador. E o Superego, regido pelo princípio da realidade, de ordem social, que internaliza no sujeito as normas e regras, para que esse possa viver em sociedade.

A coerção é em Freud, um processo necessário para fins sociais, no sentido de que é papel da educação, formar o agente psíquico capaz de auxiliar o sujeito no controle de seus instintos. O Superego é essa instância social e reguladora, constituída a partir de nossas relações. A falha, o ponto negativo da coerção, estaria em uma repressão/coerção demasiada das ações do sujeito, pelo meio social, pois o conteúdo reprimido tende a vir à tona de alguma forma. Como Freud destaca, a maneira como é internalizado essa importante instância psíquica, aponta falhas no processo de socialização.

As novas gerações se educadas com bondade, ensinadas a ter uma opinião elevada da razão, experimentando os benefícios da civilização precocemente, terão uma postura diferente para com ela. Assim, essas gerações sentirão a civilização como algo seu e conseguirão fazer os sacrifícios em relação ao trabalho e satisfação instintual, que forem necessários ao seu favor. “Estarão aptos a fazerem sem coerção e pouco diferirão de seus líderes” (FREUD, 1974; p. 19).

Freud quer nos orientar é que, o autoconhecimento, permite ao sujeito a internalização do superego de uma forma saudável, identificando sua contribuição de forma satisfatória para a vida em sociedade, evitando e diminuindo assim, seu

4 Termo utilizado por Freud, quer como adjetivo, para qualificar um estado psíquico, quer como substantivo, para indicar a localização de certos processos constitutivos do funcionamento do aparelho psíquico. Nessa condição, o consciente é, junto com o pré-consciente e o inconsciente, uma das três instâncias da primeira tópica freudiana (ROUDINESCO, 1944; p. 131)

5 Sigmund Freud utilizou o termo pré-consciente como substantivo para designar uma das três instâncias, com as do consciente e do inconsciente, de sua primeira tópica. Empregado como adjetivo, o termo qualifica os conteúdos dessa instância ou sistema que, apesar de não estarem presentes na consciência, continuam acessíveis a ela, diversamente dos conteúdos do sistema inconsciente. No contexto da segunda tópica freudiana, o pré-consciente, distinto do eu e sobretudo da parte inconsciente deste, inscreve-se, todavia, no domínio dessa instância (ROUDINESCO, 1944; p. 596)

contato com a coerção social externa imposta pela moral civilizada.

Seguindo essa linha de contribuição, elencamos os estudos de SKINNER, um dos psicólogos mais importantes do século XX, desde a publicação de seu primeiro livro: “*The behavior of organisms*” publicado no ano de 1938, Skinner determinou uma nova concepção sobre o comportamentalismo<sup>6</sup>, construindo uma ciência do comportamento, engajada com questões e problemas relacionadas ao comportamento humano. A partir da noção de comportamento operante (age no meio), Skinner preocupa-se com as causas, com o que controla determinado comportamento, aprofundando seus estudos na questão do controle comportamental.

Desse modo a matriz coercitiva em sua contribuição, enseja os processos e procedimentos envolvidos no controle aversivo, abarcando seus componentes e subprodutos. A coerção aqui é tratada como uma forma de controle, o aversivo.

O behaviorismo radical, não cria a coerção nem defende seu uso (como muitos acreditam), mas passa à estudá-la como fenômeno comportamental de controle, inserido na sociedade e agências sociais SKINNER (2010).

Ao preocupar-se em entender e ainda, interpretar as causas de determinados comportamentos humanos, **sua evolução e relações de dependência e independência dentro de um ambiente social**. A partir dessas causas, identificar porque o sujeito se comporta de determinada maneira, auxiliando-o no seu autoconhecimento e na modificação de comportamentos que o fazem sofrer.

A matriz filosófica Behaviorista radical, interpreta o sujeito como produto e produtor do meio em que vive, capaz de, modificar, controlar e prever seu próprio comportamento. Nesse aspecto, Skinner (2010) nos aponta que:

O autoconhecimento é de origem social. Só quando o mundo privado de uma pessoa se torna importante para as demais é que ele se torna importante para ela própria. Ele então ingressa no controle de comportamento chamado conhecimento. Mas o autoconhecimento tem um valor especial para o indivíduo. Uma pessoa que “trouxe consciência de si mesma” por meio de perguntas que lhe foram feitas está em melhor posição de prever e controlar seu próprio comportamento (SKINNER, 2010; p. 31).

Apontamos que a partir de experimentos laboratoriais, para estudar o controle, a literatura Behaviorista, traz a descrição experimental, que Skinner denominou de reforço negativo, punição positiva e punição negativa como parte componente da coerção ou controle aversivo. Sumariamente, o controle aversivo, na concepção matricial skinneriana, é composto por contingências de reforço negativo e punição, Skinner (2003).

Apontando que a coerção não é o meio mais eficaz de controle, e dela emergem consequências negativas ao homem, como ansiedade, fuga e esquivas. No entanto não desconsiderando seu papel na formação humana, alerta para os cuidados com

<sup>6</sup> Campo científico da psicologia que possui como objeto de estudo o comportamento dos organismos.

o seu uso. Como ferramenta disciplinar e reguladora.

A criança recebe estímulos do meio em que vive, que influenciam na sua maneira de comportar-se. Para Skinner (2010), o processo de socialização do ser humano, é parte da comunidade verbal na qual está inserido. A comunidade verbal oferece noção de normas, regras, condutas, etc. Nesse sentido, a criança é posta sob controle de um ambiente social, primeiramente, os cuidadores, que irão fazer parte de sua comunidade verbal. Insere-se nesse contexto, o controle sobre o comportamento da criança, que são reforçadas positiva ou negativamente. E, quase na maioria das vezes, punidas por comportamentos considerados inadequados, ao ambiente do qual faz parte.

Para nós e para Skinner (2003), a coerção, insere-se como fato natural, ou ainda, naturalizado. Ameaças de punição às condutas humanas, são despendidas sempre como primeiro recurso de controle. Isso implica um desconhecimento por parte de alternativas à coerção? Por parte das consequências advindas dessa forma de controle? Ou ainda, como a resposta punida é imediatamente cessada, a coerção torna-se reforçadora à quem aplica? É mais fácil aplicar a coerção do que planejar um ambiente positivo e reforçador, no qual o controle deliberado não gere um mal estar no indivíduo? Não somos capazes de escolher apenas uma das alternativas. Acreditamos que essas indagações são hipóteses que não podem ser excluídas entre si, mas juntas podem compor, muitas das causas do uso constante/inadequado da coerção.

De fato, a coerção é um processo presente em variados contextos e relações, que envolvem seres humanos e não humanos. Ela existe, quer queiramos ou não, somos submetidos à ela, ao mesmo tempo que a usamos, como fonte de obter controle sobre algo ou alguém. Seria ótima e extremamente funcional, e também seria indicada sem restrições, considerando a facilidade de lançarmos mão dela, não fossem as consequências que ela está passível de gerar.

Inquestionavelmente a punição severa tem um efeito imediato na redução da tendência para agir de certa maneira. Sem dúvida, este resultado é responsável pelo seu largo uso. “Instintivamente” atacamos quem nos ofenda – talvez não com um ataque físico, mas com críticas, desaprovação, vituperação ou ridículo. Havendo ou não uma tendência herdada para se fazer isso, o efeito imediato do procedimento é suficientemente reforçador para explicar sua ocorrência. Todavia, a longo prazo a punição realmente não elimina o comportamento de um repertório e seus efeitos temporariamente são conseguidos com tremendo custo na redução da eficiência e felicidade geral do grupo (SKINNER, 2010; p. 208).

Os subprodutos de um processo de coerção, podem ser identificados se observarmos o efeito deste controle no meio em que vivemos, nossas relações sociais, instituições nas quais pertencemos, uma delas o âmbito educacional. O reforço negativo apresenta complicações como nos aponta Sidman (2009):

Reforçamento negativo, então, particularmente se intenso e contínuo, pode restringir estreitamente nossos interesses, até mesmo causando uma espécie de “visão de túnel” que nos impede de atentar para qualquer coisa, exceto o estresse a que estamos, no momento, sendo submetidos. Nós podemos dar conta muito bem de rotinas estabelecidas, embora talvez de uma maneira estereotipada, mecânica ou compulsiva (p. 109).

A fuga, a esquivia, o contra controle, o medo, a ansiedade, o parar de responder a estímulos do ambiente, envolvem a gama de consequências advindas do controle por coerção (SKINNER, 2003; MOREIRA E MEDEIROS, 2007; SIDMAN, 2009). E isso deve ser olhado com cuidado, no que tange às consequências a longo prazo. A fuga é vista como um padrão de comportamento, que consiste na remoção da estimulação aversiva que se faz presente no ambiente. Nesse sentido, o sujeito comporta-se a fim de eliminar o aversivo. A estimulação aversiva pode ser emparelhada a outros estímulos neutros do ambiente, causando no sujeito uma generalização deste padrão. Então, cada vez que, deparar-se com uma situação, ambiente ou elemento que for semelhante à estimulação aversiva inicial, que desencadeou a fuga, ele vai comportar-se de forma a eliminá-lo. Tudo isso é alertado pelo autor, quanto à uma deliberação de coerção, esta deve ser sempre um último recurso.

Dando sequência as contribuições teóricas que somaram-se a nosso estudo, apontamos, a genealogia do poder de Foucault, atravessa o trabalho contribuindo para o entendimento da coerção como uma forma de disciplinar e fabricar sujeitos, para corresponder aos interesses do capitalismo. O âmbito educativo, sutilmente também é uma forma de institucionalizar poderes e utilizar de mecanismos disciplinares.

Todas as relações humanas, são relações de poderes, controle – do macro para o micro. Para o autor se existem pessoas se relacionando, existe uma relação de poder, deixa claro que nem sempre este poder é negativo.

Em Foucault, ao tratarmos de uma sociedade, a que estamos inseridos, a sociedade capitalista, que implementa formas de controle sobre o corpo, vê a necessidade de tornar útil os corpos dos sujeitos, para o trabalho. Via mecanismos disciplinares. A sociedade disciplinar, nada mais é do que a sociedade capitalista. Sociedade que apresenta formas específicas de dominação<sup>7</sup>. Formas, estas, caracterizadas pela anátomo-política e pela biopolítica.

Trouxemos para o debate a coerção como forma de poder/fabricação. Do macro para o micro, elucidando que as formas de poder institucionalizam-se e formam/fabricam sujeitos. Compreender a relação entre poder e saber – principalmente no que refere-se ao poder sobre o sujeito através de uma fonte coercitiva.

O poder em suas estratégias, ao mesmo tempo gerais e sutis, em seus mecanismos nunca foi muito estudado. Um assunto que foi ainda menos estudado é a relação

---

7 Foucault trabalha com o conceito de dominação numa perspectiva diferente daquela adotada pelos marxistas.

entre o poder e o saber, as incidências de um sobre o outro. Admite-se, e isto é uma tradição do humanismo, que a partir do momento em que se atinge o poder, deixa-se de saber: o poder enlouquece, os que governam são cegos. E somente aqueles que estão à distância do poder, que não estão em nada ligados à tirania, fechados em duas estufas, em seus quartos, em suas meditações, podem descobrir a verdade (FOUCAULT, 1993; p. 141).

A problematização relacionada a questão do poder, constitui uma microfísica que se consolida por meio dos dispositivos do poder (anatomo-política e biopolítica), que se volta para o controle do corpo (individual) e das populações (por meio de saberes que se acercam destas populações com o intuito de as controlar/conduzir).

Neste sentido, os mecanismos disciplinares são fontes de dispositivos de poder. Emergem na sociedade moderna, a fim de controlar as atividades e compor as forças; o que resulta numa maior eficácia por parte do controle social. Surge, daí, os contornos de uma regulamentação voltada à arte de punir/sujeitar os indivíduos.

Foucault (1987) temos a demonstração das formas, institucionais e sociais, de exercício do poder. O que pode ser utilizado para entendermos o funcionamento das instituições educacionais. Pois nestas o controle assume, no decorrer da história, contornos mais sutis. Consolidando uma hierarquia de normas e práticas que acabam por submeter parcelas da população; seja ela a maça trabalhadora, que precisam ser educados ou que precisam ser medicalizados.

Entendemos em *Vigiar e Punir*, que se no suplício o que se esperava atingir, a partir do ritual que o acompanhava, era a massa/povo – instituindo um ritual de terror em torno do corpo do condenado –, reafirmando o poder do soberano; a partir do advento do sistema prisional, no capitalismo, se busca otimizar as forças, tornar dóceis os comportamentos, emoldurar as condutas.

O poder disciplinar, não apenas em seus aspectos negativos, mas como possuidor de um caráter positivo no que tange a sua função social complexa. Na história, como nos apresenta Foucault (1987), o suplício dos corpos dos condenados, atinge uma minuciosa descrição de como aconteciam as punições nos séculos passados. A desumanidade, a indignidade a que o sujeito punido estava exposto é inegável e extremamente repudiante, é um circo de horrores que busca legitimar o poder. A certeza de que um crime é punido, dá a garantia de que o sujeito pensasse antes de cometer um delito. Porém essa arte dos suplícios vai assumindo novas formas, a fim de atingir a alma do sujeito.

Os carrascos que possuíam como função supliciar o corpo, são substituídos por profissionais que vigiam o tempo todo. Médicos, psicólogos, psiquiatras, educadores, dentre outros garantem com sua presença, que a punição e vigilância será empregada de acordo com a natureza do delito. *“Pois não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições* (FOUCAULT, 1987; p. 18)”.

Desaparece aos poucos o “espetáculo” sobre o corpo físico, o sofrimento vai tomando outras dimensões. Não se tira mais o direito de viver, substitui-se pela privação da liberdade e então uma nova economia do punir/poder vai obtendo forma. Esse processo apesar de mudar de formas estava longe de chegar ao fim, a execução do condenado, de acordo com seu crime passa a acontecer em segredo, um segredo entre justiça e o condenado.

Há um interesse político, pautado na fabricação e utilização dos corpos, com vistas a produção de um bem comum. O condenado passa a pertencer à sociedade até que cumpra sua pena. Para Foucault (1987), se antes, o corpo do condenado representava propriedade do rei que exprimia a marca de seu poder, com a reforma esse corpo torna-se um bem social, um objeto de utilização coletiva.

O principal do novo conceito de punição através de coerção que a reforma penal nos apresenta. Trata-se de uma organização do poder de punir, representa uma concepção preventiva utilitária do direito de punir. Assim a nova noção de punição/coerção para os reformadores e que a (...) *punição é um processo para requalificar os indivíduos como sujeitos de direito (FOUCAULT, 1987; p. 108).*

A maior função do poder disciplinar, para Foucault, reside no *recurso para o bom adestramento*. É no adestramento que se capacitam as forças, se intensificam as habilidades.

“Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais — pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (FOUCAULT, 1987; p. 143).

A matriz da coerção encontrada em Foucault versa sobre os instrumentos que garantem o sucesso do poder disciplinar, descritos da seguinte forma: *Vigilância hierárquica, sanção normalizadora, e exame*. Modelam os comportamentos, fabricam os corpos e as ‘almas’.

Estes elementos estão presentes, nas sociedades ocidentais modernas, por meio das práticas regulamentadas e seguidas nas escolas, nas prisões, nos quartéis, nos conventos, nas fábricas. Observa-se aqui a questão da coerção, transformada por meio de tecnologias sociais que buscam, agora de modo mais sutil, controlar o comportamento. Fabricar indivíduos. Criar disposições.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No âmago das três concepções a repressão, o controle e os mecanismos

disciplinares são os meios que nos respondem a questão da coerção. Considerando as diferenças epistemológicas de homem, reconhecemos que a função da coerção apresentada pelas três perspectivas, seguem rumos similares.

Similares pelo fato de que as três concepções nos apontam para a negatividade e positividade do papel da coerção na sociedade.

Em Freud com uma repressão instintual necessária até que haja a internalização do superego, instância auto reguladora, produzindo uma autonomia no sujeito. Que por sua vez torna-se civilizado, o sujeito é portanto produtor da repressão e também submetido à ela. Em Skinner com a noção de controle, entender as causas que controlam nosso comportamento e como ele é controlado. Para que o sujeito possua autoconhecimento e controle sobre os seus comportamentos. O homem exerce controle e também é controlado.

Em Foucault, ao tratar das relações de poder, dos mecanismos disciplinares, que eles emergem na sociedade e fazem parte das mais diversas relações, sendo o sujeito um produto e produtor do poder, visto que está envolto as relações de poderes.

Parece em primeiro aspecto, um tanto quanto ousado, tratarmos da dimensão da coerção nestas três teorias, de uma maneira similar. No entanto, com a pesquisa histórica e epistemológica de suas contribuições, apreendemos a dialética da coerção presente neles.

Ambos, tratam a coerção como elemento crucial para o processo de formação do homem. Quando o sujeito é capaz de internalizá-la entendendo seu papel para a auto regulação, autocontrole e para o estabelecimento positivo de relações sociais, ele torna-se capaz de conduzir sua conduta, sem expor-se constantemente à coerção social.

No entanto nossos autores traduzem que, a coerção em seus aspectos sutis e normalizadores, empregadas por instituições que visam a fabricação de sujeitos, para a correspondência de interesses próprios, podem atingir níveis também severos de coerção. Nesta o homem acaba por se tornar apenas produto do meio, dotados de uma acriticidade, o que possui um caráter contrário ao papel da educação.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, J. M. de. **História da filosofia e tradições culturais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BOCK, A. M. B. **Psicologias uma introdução ao estudo de psicologia**. Barra Funda: Saraiva, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, S. **O futuro de uma ilusão e sexualidade feminina**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREUD, Sigmund. **Um caso de histeria e Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: Fazenda, I. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1987.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. de. Princípios Básicos da Análise do Comportamento. In \_\_\_\_\_. **Aprendizagem pelas consequências**. Brasília: Artmed, 2007, Cap. 4, p. 63-84.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

ROUDINESCO, E. Dicionário de psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1944.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Trad. M. A. ; Andery e T. M. Sério. Campinas: Livro Pleno, 1989/2009.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Tradução J. C. Todorov e R. Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974/2010.

## INFÂNCIA E CONSUMO: UMA ANÁLISE DOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO INFANTIS NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Data de aceite: 11/03/2020

Data de Submissão: 13/12/2019

### **Alane Delmondes Nóbrega**

Universidade Estadual do Ceará- UECE  
Fortaleza - CE

### **Atiane Leles Magalhães**

Universidade Estadual do Ceará- UECE  
Fortaleza - CE

### **Fernanda Letícia Sousa Lima**

Universidade Estadual do Ceará- UECE  
Fortaleza - CE

### **Mariane Barbosa Matos**

Universidade Estadual do Ceará- UECE  
Fortaleza – CE

### **Paulo Henrique Albuquerque do Nascimento**

Universidade Federal do Ceará – UFC  
Fortaleza - CE

**RESUMO:** A produção em questão tratou-se de uma pesquisa documental e também de campo, tendo em vista que tomamos como referência o curta-metragem “A Invenção da Infância”, escrito e dirigido por Liliana Sulzbach e nossas experiências como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência - PIBID/CAPES em escolas periféricas da rede municipal de ensino do município de fortaleza, no Ceará. Foram utilizados como

direcionadores os conceitos discutidos na obra “História Social da Infância e da Família”, de Philippe Ariés. Partimos de uma análise entre as diferentes concepções do “período infância” construídas a partir das possibilidades sociais, econômicas e culturais na modernidade e na sociedade capitalista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Invenção da infância, capitalismo, adultização, escolarização, contexto socioeconômico.

### CHILDHOOD AND CONSUMERISM: AN ANALYSIS OF MODES OF CHILDHOOD SUBJECTIFICATION IN A CAPITALIST SOCIETY

**ABSTRACT:** This production was a desk and field research, considering that we take as reference the short film titled “The Invention of Childhood”, written and directed by Liliana Sulzbach and our experiences as scholars of the Institutional Program of Initiation Scholarships to Teaching - PIBID/CAPES in peripheral schools of the municipal school system of the city of Fortaleza, in Ceará. We used as conductors the concepts discussed in the book “Social History of Childhood and Family”, written by Philippe Ariès. We started of an analyse between the differents conceptions of “childhood period” built from the social, economical and cultural possibilities of modernity and capitalist society.

**KEYWORDS:** Childhood invention, capitalism, adultization, schooling, socioeconomic context.

## 1 | INTRODUÇÃO

Esta produção teve como ponto de partida uma análise literária do documentário “A Invenção da Infância”, escrito e dirigido por Liliana Sulzbach, relacionando com os conceitos desenvolvidos por Philippe Ariès em sua obra “História Social da Infância e da Família”. Para esse teórico, o conceito de infância, socialmente construído, passou a existir a partir da modernidade, entre os séculos XV e XVII. A escolha desta temática deu-se preliminarmente a partir da nossa exposição ao referido curta-metragem, ao longo da disciplina Psicologia da Aprendizagem, ministrada pelo Professor Mestre Paulo Henrique Albuquerque no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Posteriormente, nossas vivências durante a inserção em escolas públicas da periferia de Fortaleza, proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID nos respaldou para as reflexões realizadas neste trabalho.

Ao analisarmos contextos sociais dicotômicos entre campo e cidade, crianças do sertão nordestino e de uma megalópole (São Paulo) no documentário e compararmos, também, com a realidade socioeconômico dos(as) meninos(as) das escolas onde somos bolsistas, percebemos que apesar de existir certa distinção entre o ser infantil e o ser adulto, com os padrões de consumo da atual sociedade capitalista os traços que delimitam uma fase da outra (fase adulta e fase da infância) estão cada vez mais estreitos. As crianças passam por um forte processo de “adultização”, seja através da exposição às tarefas que não deveriam ser desempenhadas por elas ou pela desenfreada exibição de informações produzidas por intermédio das grandes mídias e instituições voltadas para o público infantil na sociedade capitalista.

Desta forma, se faz necessário um estudo integral acerca dos processos que perpassam o desenvolvimento das crianças em diferentes contextos socioeconômicos, buscando analisar e compreender as especificidades presentes em cada realidade, uma vez que isso terá implicações diretas nos modos como o sujeito se constrói e elabora seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Na obra “História Social da Infância e da Família”, Philippe Ariès constata que no período medieval não havia um sentimento de infância, pelo menos, não como é estabelecido atualmente pela sociedade. Ele analisa ainda, de que forma este sentimento foi sendo construído, destacando que, à medida que, os modelos sociais iam sendo convencioneados foi surgindo também uma necessidade de proteção às crianças.

O autor revela que no período da Modernidade surgiram dois sentimentos, sendo

eles: a paparicação e o apego. Antes, as crianças eram consideradas pequenos adultos, mas com o aparecimento do sentimento de paparicação, que se trata de uma atenção dentro da família voltada para as crianças, começa a surgir a afetividade e o cuidado e estas passam a serem tratadas verdadeiramente como seres infantis. O segundo sentimento, o apego, é algo extrínseco, como afirmado pelo estudioso: “O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. A criança não era nem divertida nem agradável [...]. ” (ARIÈS, p.104, 1981). É então nesse momento que há a separação das crianças e dos adultos, cada um disposto em sua respectiva posição social e com sua devida importância para a sociedade.

A partir dessa preocupação a educação formal passa a exercer uma função primordial no processo de formação moral e civil e na separação entre crianças e adultos, como destaca Laffite no prefácio da obra “História Social da Criança e da Família”: A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada com os adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. [...] a criança foi separada dos adultos e mantida a distância, numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. (LAFFITE, 1973, p. 10).

A este fenômeno de organização da sociedade através da educação, que se estende até a atualidade, dá-se o nome de escolarização. Tal processo é fortemente marcado por paradigmas, pois apesar da responsabilidade de proteção à criança incumbida ao Estado, à Família, à Escola e à Sociedade, esta não está isenta da repercussão dos atuais padrões de comportamento da sociedade de consumo, que implicam no processo de perda da infantilidade. A fala abaixo utilizada no documentário “A invenção da criança” elucida esta ideia,

Uma época na qual crianças podem trabalhar como adultos, consumir como adultos, partilhar das informações como adultos, não reconhece o mundo infantil como diferente ou especial. Um mundo onde adultos e crianças compartilham da mesma realidade física e virtual, é um mundo de iguais (informação verbal).<sup>1</sup>

## 2 | METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa documental e também de campo, tendo em vista que tomamos como referência o curta-metragem “A Invenção da Infância”, escrito e dirigido por Liliana Sulzbach e nossas experiências como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID em escolas periféricas da rede municipal de ensino do município de Fortaleza, no Ceará. Foram utilizados como direcionadores os conceitos discutidos na obra “História Social da Infância e da Família”, de Philippe Ariés. Partimos de uma análise entre as diferentes concepções

<sup>1</sup> Fala do narrador Kiko Ferraz no documentário “A invenção da infância”, escrito e dirigido por Liliana Sulzbach, em 2000.

do “período infância”, construídas a partir das possibilidades sociais, econômicas e culturais na Modernidade e na atual sociedade capitalista.

### 3 | DESENVOLVIMENTO

O texto de Ariès “História Social da Infância e da Família” é um dos precursores a tratar da história da infância de uma forma mais integral, por isso, é considerada um referencial neste campo. Na velha sociedade medieval, como retrata o referido autor, não havia uma diferenciação entre a execução dos papéis sociais da criança e do adulto. O que existia era uma distinção bem rústica dessas fases. A infância era compreendida pelo período em que o indivíduo era frágil e dependente. Logo que o sujeito adquiria alguma autonomia, era imerso na sociedade, sem restrição alguma, tornando-se um “mini adulto”. Vale lembrar, que não havia uma figura específica para mediar a educação infantil. A troca de informações ocorria de forma difusa e, a sociedade como um todo, era a responsável por este processo, sendo assim, não havia escolarização.

Como a taxa de mortalidade era alta, as crianças poderiam morrer prematuramente, e por isso, não havia uma preocupação para uma construção de afetividade, visto que, logo viria uma outra para substituí-la, caso esta viesse a falecer. Porém, enquanto bebês, eram paparicados por serem “engraçadinhos” e divertirem as pessoas, sendo vistos como uma espécie de entretenimento. A este sentimento, ainda superficial pelas crianças, Ariès nomeou “paparicação”, o primeiro sentimento da infância. Esta atenção excessiva dada às crianças, naturalmente pelas mães e pelas cuidadoras, logo causou um sentimento novo, o de “exasperação” ou “apego”.

A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar grande importância, pois a via agora como a responsável pela continuidade da tradição familiar, passando assim a planejar todo o seu futuro. Portanto, a afeição pela criança, caracterizada pelo reconhecimento da mesma, impulsionou um interesse maior em compreendê-la e ampará-la. Se fazia necessário também, educá-la rigidamente para que esta pudesse tornar-se um sujeito socialmente aceito. Desta forma, surge então a necessidade de “moralização” do ser infantil e a instituição Escola surge com o papel de proteção e construção da moral, através da educação.

Compreendemos então, o sentimento de infância como uma convenção social. No contemporâneo, a construção dessa concepção perpassa por aspectos sociais e econômicos, como classe, raça e gênero, tratando-se assim de um conceito plural e heterogêneo.

Com esta contextualização, fundamentada na contribuição teórica construída por Philippe Ariès, podemos adentrar para a discussão do documentário “A Invenção da Infância”, que dialoga diretamente com a concepção de infância construída na

Modernidade, relacionando este conceito com duas realidades sociais brasileiras distintas. O curta contempla a situação de dois grupos de crianças da mesma faixa etária, de uma mesma época, porém estão localizados em diferentes regiões do país, experienciando contextos socioeconômicos diversificados. O primeiro grupo é de crianças que vivem em precariedade, onde a taxa de mortalidade é elevada, os que “escapam” precisam trabalhar para conseguirem sobreviver. Nesse contexto, não há uma diferenciação entre as fases, uma vez que, tais crianças são confundidas com adultos, pois desempenham os mesmos trabalhos. Mesmo sobrecarregadas com suas tarefas, ainda assim vão à escola na esperança de superarem tal situação.

O segundo grupo apresentado é composto por crianças mais abastadas economicamente, da grande São Paulo, que da mesma forma que os (as) garotos (as) da pedreira, também não vivem sua meninice de forma plena, devido ao excesso de atividades e a mecanização que esses afazeres acarretam. Essa dicotomia que o documentário carrega é extremamente problemática, mostra crianças em um mesmo período histórico, que possuem diferenças sociais gigantescas, mas vivem realidades próximas quando se trata da questão de gozar verdadeiramente a infância, nas duas situações se sentem cansadas e sem tempo para lazer. Esta realidade é ilustrada na seguinte fala de Geomar, um garoto de 11 anos do município de Retirolândia - BA: “Eu acho que num cheguei ainda na idade de ser adulto. E eu num acho que eu sou criança (informação verbal).”<sup>2</sup>

#### 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conhecer e analisar todos esses processos históricos juntamente com a realidade particular de cada criança e o contexto histórico-social que a mesma está inserida é indispensável para os estudos do campo da aprendizagem. Partindo dessa afirmativa, utilizamos como campo de pesquisa nossas experiências como bolsistas do PIBID em duas escolas periféricas, uma localizada no bairro Itaperi e outra no Jangurussu, ambas na cidade de Fortaleza. Nas vivências na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, especificamente no Infantil V e no 1º ano, observamos certas atitudes que remetem à uma adultização das crianças, como na maneira de se vestir e de se portar, no vocabulário e nas músicas que gostam de cantar e dançar e nas atividades domésticas que lhes são incumbidas por seus responsáveis.

Especialmente no caso das meninas, a maneira de aprontar-se não se distingue da forma como os adultos se vestem, percebemos garotas com os mesmos adereços que a figura feminina responsável utiliza, muitas delas vão para a escola maquiadas, com roupas curtas e bijuterias chamativas. Desde o século XVIII, quando pela primeira vez a criança foi tida como ser sensível, uma pessoa de fato e não apenas

2 Fala de Geomar Rodrigues Araújo no documentário “A invenção da infância”, em 2000.

objeto de entretenimento para os adultos, observamos na maioria das vezes apenas os desejos do mundo adulto sobre o que deve ser ou não a infância. Notamos no documentário e nas escolas como os pais continuam despejando suas expectativas sobre seus filhos e buscam sua realização individual através dos investimentos feitos nos mesmos. Tudo isso reflete na criança, que parece continuar a ser tida, de certa forma, como objeto de aplicação dos pais ou adultos responsáveis.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi o consumismo já presente nesta faixa etária. Apesar de serem crianças em situação de pobreza e da pouca idade, já estão se tornando potenciais consumidores, desejando comprar aparelhos eletrônicos, roupas de marca, maquiagem, brinquedos, entre outros. Esse anseio pelo consumo tem relação estreita com a influência midiática a que estão expostos e, também, ao sentimento de competição impulsionado pelo modelo de sociedade capitalista. Percebemos isso no cotidiano escolar, em momentos de interação, pois mesmo durante atividades comuns é notório a necessidade em se destacar e os educandos fazem isso, principalmente, ao compararem brinquedos e materiais escolares, discutindo quem possui o objeto de melhor qualidade.

Acerca dessas observações percebemos a imposição do mundo adulto sobre o ser infantil. As crianças possuem uma rotina fixa e cansativa na escola e em casa que, muitas vezes, lhes tiram o prazer de viver de fato o que consideramos como sendo o período mais sensível da vida, a infância. Com relação à esses aspectos, Neil Postman (1999, p.18) ressalta que “para toda parte que se olhe, se pode ver que o comportamento, a linguagem, as atitudes e os desejos - até mesmo a aparência física - dos adultos e das crianças estão se tornando cada vez mais indistinguíveis”. Segundo Laffite

Seria então interessante comparar a criança ao anão, que ocupa um lugar importante na tipologia medieval. A criança é um anão, mas um anão seguro de que não permanecerá anão [...]. O anão não seria em compensação uma criança condenada a não crescer, e mesmo a se tornar imediatamente um velho encarquilhado? (LAFFITE, 1973, p.13).

Vinculado ao contexto socioeconômico de infância ainda está relacionado à ideia de capital humano, pois o modelo de produção capitalista está atrelado ao processo de mecanização do sujeito para atender as demandas necessárias com o objetivo de sustentar este sistema. Enquanto os filhos da burguesia são preparados para o trabalho intelectual, os filhos dos trabalhadores são treinados para o trabalho braçal, servindo de mão de obra barata para o mercado.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos foram formuladas diversas concepções sobre a infância,

mas pode-se notar que estes debates assumiram uma forma cíclica e continuam a se repetir até os dias atuais. Foi um árduo processo até a infância ser reconhecida e valorizada dentro da estruturação social moderna. Por isso, há uma urgência para a percepção e o cuidado para com as crianças na atualidade, visto que estas continuam sendo, de certa forma, negligenciadas.

De acordo com o período e o contexto que se vive pode-se notar de forma precisa uma “adultização” da criança. Não é possível ter uma infância de fato, se o meio social onde se encontra impede que o ser infantil desfrute do seu tempo sendo criança e não apenas um adulto em miniatura. Conhecer e analisar todos esses processos históricos juntamente com a realidade particular de cada criança e o contexto socioeconômico que a mesma está inserida é indispensável para os estudos do campo da aprendizagem.

Para a superação dessa mecanização da criança, devemos romper com a lógica do modelo econômico vigente, uma vez que este potencializa a dicotomia presente na concepção do que é a infância e como a mesma deve ser experienciada. A educação assume então uma função importante neste fenômeno, pois por meio dela compreendemos as dificuldades que ainda estão sendo enfrentadas na luta por uma escola que seja de fato democrática e de acesso a todos, sem nenhuma distinção de classe, raça ou gênero.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS. Philippe. Família e Sociabilidade. In: **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC 1981. p.99-105.

**A Invenção da Infância**. Direção: Liliana Sulzbach. Curta-metragem, 25'05". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=c0L82N1C7AQ>>. Acesso em: agosto de 2018.

LAFFITTE. Maisons. Prefácio. In: ARIÈS. Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC 1981. p.09-23.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menezes Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

## O FESTEJO DAS SANTAS ALMAS BENDITAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA MORRO SÃO JOÃO EM SANTA ROSA DO TOCANTINS, BRASIL

*Data de aceite: 11/03/2020*

**Valdir Aquino Zitzke**

Universidade Federal do Tocantins

Campus de Porto Nacional

Curso de Geografia

<http://lattes.cnpq.br/4103992586860335>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo analisar o Festejo das Santas Almas Benditas na Comunidade Quilombola Morro São João, em Santa Rosa, Tocantins, na perspectiva do território vivido, um ritual que acontece anualmente no primeiro dia de novembro. Como procedimentos metodológicos, optamos por uma revisão sobre a temática dos Congos e do território vivido e também entrevistas com pessoas da comunidade, além de observação participante. Percebemos a importância da memória e dos saberes que são transmitidos e ensinados pelos mais velhos, os anciões, seja dos cânticos, das danças, das rezas, do processo de elaboração das comidas entre outros. Concluímos que em termos de ensino é preciso que os professores de geografia incluam em suas práticas a valorização da memória e dos territórios vividos, os microterritórios, como forma de apresentar aos seus alunos que a geografia está muito mais próxima de suas vidas do que está nos livros didáticos, inclusive

levando os alunos a participarem de todo o evento cultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Geografia Cultural. Congos. Comunidades Quilombolas.

### THE FESTIVITY OF SAINT HOLY SOULS IN THE QUILOMBOLA COMMUNITY MORRO SÃO JOÃO IN SANTA ROSA, TOCANTINS, BRAZIL

**ABSTRACT:** This article aims at analyzing the Festivity of Saint Holy Souls (Festejo das Santas Almas Benditas) in the quilombola communities of Morro São João, in Santa Rosa, Tocantins, Brazil. In particular, we analyze the lived territory, an annual ritual that takes place on the first day of November. The methodology is composed of a systematic revision of the Congos and the lived territory, interviews with people from the community, and participant observation. We note the importance of memory and knowledge transmitted and taught by the elders, be it chants, dances, prayers, the food making process etc. We conclude that geography teachers must include in their teaching, appreciation practices of memory, lived territories, and micro-territories as means of presenting students with a geography that is much closer to their lives than textbook geography, which includes taking them to that cultural event.

**KEYWORDS:** Cultural geography. Congos.

## 1 | INTRODUÇÃO

A Congada, como cultura híbrida que resistiu desde o período colonial até os dias de hoje, mantendo a tradição africana, no Morro São João, em Santa Rosa do Tocantins, estado do Tocantins, possibilita o conhecimento mais aprofundado de alguns aspectos da vida de africanos vindos ao Brasil durante o período da escravidão.

A opção pelo tema se justifica por ser uma manifestação cultural com origem no Brasil Colônia e, no nosso ponto de vista, as Congadas não podem ser compreendidas para além de um hibridismo cultural (BURKE, 2003).

Mais que isto, percebe-se importância histórica dos textos de Luís da Câmara Cascudo para o conhecimento histórico, artístico, antropológico e geográfico desta manifestação cultural que perpassa a história do Brasil. Perceber-se o que nela se modifica e o que se mantém consiste em perceber a historicidade das práticas culturais enquanto produto e produtoras da realidade histórica e do universo simbólico brasileiro, ignorar tais questões, como muito bem percebeu Cascudo, seria abandonar o caminho que leva ao encantamento do passado.

Definimos como objetivo analisar os Festejos das Almas Santas Benditas na Comunidade Quilombola Morro São João, em Santa Rosa, Tocantins, na perspectiva do território vivido. E como procedimentos metodológicos: uma revisão bibliográfica geral sobre o tema e também as publicações sobre a área de estudo disponíveis no meio virtual e impresso; entrevistas com os devotos da festa, moradores mais antigos da comunidade, com o propósito de regatar a memória dos festejos e seus detalhes e alterações ao longo do tempo e, por fim, participar de todas as etapas da festa para observação participante e registro fotográfico.

## 2 | A COMUNIDADE QUILOMBOLA MORRO SÃO JOÃO

A comunidade Morro do São João está situada na porção leste do município de Santa Rosa do Tocantins, com uma população estimada de 200 habitantes, sendo composta por famílias afrodescendentes que se transferiram da fazenda Engenho, localizada nas proximidades da cidade de Santa Rosa do Tocantins.

A Comunidade Quilombola do Morro de São João, de acordo com seus moradores, existe a mais de 200 anos sendo as terras do povoado pertencentes aos herdeiros de Victor de Sena Ferreira, filho de uma escrava chamada “Pelonha”, com o vigário de origem portuguesa pertencente à Diocese de Goiás, José Bernardino de Sena Ferreira.

O nome “Morro de São João” foi dado pelo fato do filho Victor, ser devoto de São João Batista e pela região apresentar grandes morros, que servia de esconderijo dos escravos capturados de outras grandes fazendas.

A Comunidade Quilombola do Morro do São João foi reconhecida como remanescente de quilombos em 20 de Abril de 2007, e possui uma Associação sem fins lucrativos com sede e foro do município de Natividade - TO, com a finalidade de desenvolver ações sociais e econômicas necessárias para a promoção da Comunidade.

### 3 | MEMÓRIA E TERRITÓRIO VIVIDO

A Memória pode-se traduzir como as reminiscências do passado que afloram no pensamento de cada um, no momento presente, ou ainda com a capacidade de armazenar dados ou informações referentes a fatos vividos (HALBWACHS, 1968).

Este autor salienta que uma dimensão da memória que ultrapassa o plano individual, considerando que as memórias de um indivíduo nunca são só suas e que nenhuma lembrança pode existir apartada da sociedade. Segundo ele, as memórias são construções dos grupos sociais, são eles que determinam o que é memorável e os lugares onde essa memória será preservada (HALBWACHS, 1968).

O indivíduo que lembra está inserido na sociedade na qual sempre possui um ou mais grupo de referência, a memória é então sempre construída em grupo, sendo que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”, como se pode ver, o trabalho do sujeito no processo de rememoração não é descartado, visto que as “lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós” (HALBWACHS, 2013, p. 30).

Conforme Halbwachs (2006), a duração de uma memória está limitada à duração da memória do grupo. Isso significa dizer que há necessidade de preservação de elos entre os integrantes de um grupo para que a sua memória permaneça.

A reflexão atual sobre território, em conformidade com a dimensão vivida, realizada pela Geografia, teria se beneficiado de algumas “aberturas de horizontes”: 1) com Claude Raffestin, que amplia a compreensão das formas de poder e, portanto, das formas de territorialização (SAQUET, 2007); 2) com Robert Sack que, ao trazer a consideração de que territorializar é controlar e/ou restringir acessos e ações (em uma sala da casa ou em uma porção da nação) estende a territorialização para diversas escalas (CLAVAL, 1999); 3) Com o surgimento e difusão do horizonte humanista-cultural em Geografia, que inclui a matrizes socioculturais na compreensão de dinâmicas que humanizam o espaço (CLAVAL, 1999; MACHADO, 1997). Nesta releitura da categoria, este fenômeno territorial aparece sob diferentes denominações

como, por exemplo, territórios flexíveis, territórios vividos, territórios da subjetividade, microterritórios, territórios invisíveis.

Entre os trabalhos que abordam a terceira vertente do território, num viés humanista-cultural, aparecem grupos de ciganos, homossexuais, crime organizado, prostitutas e michês, grupos étnico-culturais, grupos de moradores de bairros. Estes grupos conformam/vivem uma identidade territorial; e é esta a expressão de geograficidade. Na proposta de Dardel (1952), geograficidade é a expressão da relação em que falar do homem é falar do espaço que ele vive (e, no limite, o espaço que o homem é). A geograficidade da identidade territorial reside na associação tríplice “[...] entre como é determinado território, quem vive nele e como é viver nele” (DE PAULA e MARANDOLA JR., 2007, p. 7). Discorrer sobre a identidade territorial de um grupo é, sempre, discutir também a identidade social, a sociedade e a memória, discutir imaginários sobre as pessoas e esse território e, conseqüentemente, apreender como os indivíduos (os que vivem ou não o território) concebem este espaço e agem (em todos os sentidos: políticos, sociais) em relação a ele.

Neste estudo, optamos pela categoria território vivido considerando que os moradores do Morro São João conformaram aquele território, e o mesmo expressa um movimento de inclusão das dinâmicas socioespaciais de pequena escala.

O estudo do território vivido do Morro São João permite entender como aquele grupo social, os afrodescendentes, tornaram exclusiva uma porção do espaço. Esta abordagem nos permite compreender as formas como o grupo se tornou coeso, apoiando sua articulação da territorialização, a construção de uma identidade territorial e das conseqüências desta, as formas como estes grupos realizam a manutenção do território e como ali exercem o poder.

Nesse estudo pretendemos analisar a memória social do Ritual dos Congos na Festa das Santas Almas Benditas no território vivido da referida Comunidade como manifestação de reverência e respeito à ancestralidade, aproximando as categorias memória e território vivido como base da nossa análise.

#### 4 | OS CONGOS

As festas dos congos ou congada vêm sendo registradas no Brasil desde o período colonial e aparecem de forma integrada ao calendário católico. Alvarenga (1960) registra que a primeira notícia documentada de uma congada realizada no Brasil é no ano de 1760, encontrada na relação dos festejos do casamento de D. Maria I, rainha de Portugal. No entanto, Tinhorão (2000) registra que já em 1711 ocorreu a primeira coroação de rei Congo numa irmandade de Nossa Senhora do Rosário, no estado de Pernambuco. O autor retrocede ainda mais, para o final do século XVII, e localiza notícias das primeiras manifestações de coroação de reis,

mas com alusões a reis de Angola e não de Congo. O mesmo autor ressalta que a coroação dos reis de Congo organizada por escravos e forros já era uma prática disseminada no século XVI, em Lisboa.

Congos é um evento festivo que lembra a coroação do Rei Congo e da Rainha Ginga de Angola, acompanhado de um cortejo compassado, levantamento de mastros e música. Rabaçal (1933), em “As Congadas no Brasil”, vai utilizar o tempo todo, a denominação Congos, Congados, Congadas. Esta manifestação cultural e religiosa, de influência africana, ocorre em algumas regiões do Brasil, tendo por temas a devoção a São Benedito, o encontro da imagem de Nossa Senhora do Rosário e a Embaixada (representação da luta de Carlos Magno e os Doze Pares de França e o Rei da Turquia, ou seja, o combate entre mouros e cristãos).

O ponto alto da festa, a coroação do Rei e da Rainha, acompanhado de um cortejo, levantamento de mastros e música, tradição esta trasladada para o Brasil pelos negros africanos, escravizados, dando origem ao movimento híbrido religioso na cultura nacional.

Câmara Cascudo, em seu Dicionário do Folclore Brasileiro, define Congada, Congado, Congo como “folgado de formação afro-brasileira, em que se destacam as tradições históricas, os usos e costumes tribais de Angola e do Congo, um auto com elementos temáticos africanos e ibéricos, cuja difusão data do século XVII.” Quanto aos elementos africanos, são os rituais que foram trazidos e apropriados como arma poderosa e propulsora de devoção do panteão afro.

Brandão (1989) se refere aos Congos como sendo uma dança, “um ritual dos negros, eles a criaram, desde a África, ou desde quando escravos no Brasil”. Mesmo não possuindo somente pretos nos dias de hoje, ainda é uma “coisa de pretos”.

Audrin (1933) citado por Gomes (2004, p.34) afirmou que:

“apenas em raros lugares do interior se conserva ainda a tradição da estranha dança dos congos. Reserva-se a essa dança aos homens de cor, que se apresentam em trajes berrantes, com capacetes de penas de emas na cabeça, e nas mãos instrumentos feitos de canos de bambus e de cabaças, gaitas, flautas e pandeiros, com que acompanham cantos compostos de palavras ininteligíveis, durante as suas intermináveis evoluções”.

De qualquer forma, a dança está associada aos festejos da coroação do Rei e da Rainha e, mais tarde, teria sido reunida às festas de santo, tão comuns quanto antigas em todas as “cidades do ouro” do então norte goiano, hoje estado do Tocantins. Retomando Rabaçal (1933), quando se refere aos Congos nas festas de santo, observamos dois momentos em que os Congos se fazem presentes em eventos religiosos católicos no Tocantins: um na cidade de Monte do Carmo, na Festa de Nossa Senhora do Rosário e em Santa Rosa, no Ritual das Santas Almas Benditas.

Para os moradores que participam do Ritual, a dança é tão antiga que não sabem a origem e nem de como chegou à região. Os mais velhos afirmam terem ouvido de seus pais e de seus avós que, “desde quando existe a comunidade”, já existiam os Congos. Depois, “com os padres”, a dança era realizada no dia de Finados, um evento católico, numa clara hibridização entre a tradição de origem africana e os rituais católicos.

Fato curioso é o isolamento geográfico deste ritual no estado do Tocantins: os eventos semelhantes mais próximos ocorrem no estado de Goiás. E dentro do Tocantins, os dois eventos acontecem em cidades que distam entre si 120 km: o primeiro, em Monte do Carmo, acontece no interior de uma festa de santo e o segundo, em Santa Rosa do Tocantins, no contexto de um feriado católico, com significados diferentes, muito embora, nos cânticos, se refiram a Nossa Senhora do Rosário.

Do Reinado dos reis do Congo ao isolamento no interior das festas de santo; da Festa de Nossa Senhora do Rosário para outras festas de santo, como Divino Espírito Santo; de festas de santo para festividades profanas ou para comemorações improvisadas, os Congos passam de um ritual *incluído* a um ritual isolado, e de um ritual isolado a uma forma de “*espetáculo tradicional*” através do qual consegue manter-se existente.

## 5 | O RITUAL DOS CONGOS NA FESTA DAS SANTAS ALMAS BENDITAS

A festa das Santas Almas Benditas acontece no dia 02 de Novembro, dia de Finados. De acordo com os moradores, esta festa e o ritual dos Congos é uma herança deixada pelos seus ancestrais como forma de reverência aos escravos e afrodescendentes mortos.

Os Congos, ou a congada, é composto por homens da comunidade, não em número fixo, mas em torno de oito a dez, vestidos com saias compridas e com camisas brancas, simbolizando a paz e liberdade pela qual os antepassados tanto lutavam, com penachos na cabeça.

O festejo inicia-se bem cedo, ao amanhecer do dia e a partir das 5h da manhã já começam a esquentar os tambores. Os familiares do rei e da rainha colocam lenha no fogão ou na trempe para fazer o almoço, que é da responsabilidade deles, e os Congos vestem-se seguindo modelo original, com vestes brancas e feitas de saco de estopa. As peças utilizadas na cintura são saiotas com comprimento abaixo do joelho, as camisas são de manga curta e, na cabeça, um adorno feito com penas de ema (essas peças são guardadas há décadas e reaproveitada ano após ano), em forma de arco, de cor prata, simbolizando uma coroa.

O sino da igreja local, de São João, dá a primeira badalada simbolizando

que está quase na hora da comunidade se apresentar para prestigiar o festejo. Na segunda badalada quase todos os fiéis já chegaram à igreja e na terceira e última badalada, todos já estão reunidos na para fazerem o trajeto de 3 km até o cemitério. Da igreja, o grupo segue até a casa do rei para fazer o desjejum e dali segue para o cemitério. Ao saírem da igreja cantam:

*“é o congo minha gente  
olha os congo como está” (bis)*

*“eh lundum cai fora  
oh lundum cai fora” (bis)*

Chegando à casa do rei os Congos entoam um cântico como um convite ao rei:

*“vamo sinhô rei, com muito vigor,  
vamo visitar as almas de nosso sinhô”*

Da casa do rei partem para a casa da rainha onde já se percebe uma maior concentração de pessoas aguardando a chegada dos Congos que, ao chegarem cantam:

*“ôh rainha, ôh Mariá  
Sai pra fora que eu quero oiá”*

Os Congos se organizam em duas fileiras, aos pares, diante do rei e da rainha. Geralmente, as danças são realizadas em fileiras e círculos e suas coreografias imitam os movimentos das emas que, segundo eles, revelam a leveza e agilidade da ave.

Durante o percurso, os Congos e participantes fazem rituais, dançam e entoam cânticos de louvor ao casal real e também para as Santas Almas Benditas. Entoam nesse trajeto:

*“passarinho, alegre e contente  
é as almas benditas (bis)  
que está se chegando”*

*“ôh passarinho alegre  
alegre vou cantando  
para as almas santas benditas  
que nós tamo festejando” (bis)*

Nesse percurso fazem uma parada para descanso e para comer e beber, aproveitando o momento para colher flores e ramos verdes que serão ofertados sob os túmulos dos mortos. Geralmente são oferecidos bolos, milho, beiju, café e sucos,

e para que as pessoas descansem devido ao desgaste físico.

Segundo Turner (2008, p. 209), “a canção popular nasce, em numerosos casos, dos cantos religiosos, se não da liturgia, pelos menos para a liturgia”. Quando estão próximos ao cemitério, entoam:

*“que santa é aquela que chegou aqui agora?  
é as santas almas benditas que vai para a glória”*

No cemitério os participantes ornamentam os túmulos dos seus antepassados com ramos verdes colhidos no percurso, acendem velas e, na ausência de um padre para realizar a missa, rezam o terço e depois retornam ao povoado para o almoço que será ofertado pelo rei e pela rainha.

Para presidir as missas no “campo santo”, como é denominado o cemitério, faz-se necessário um padre. Por esse motivo, raramente acontecem missas, pois o padre responsável da região está sempre presidindo a missa na igreja matriz, localizada na cidade de Santa Rosa.

Depois que os túmulos são enfeitados e as orações concluídas, os Congos e os demais participantes retornam ao povoado, para almoço ofertado pelo rei e pela rainha, acontecendo mais uma parada para descanso e oferecido comidas e bebidas ao grupo, já que o trajeto de ida e volta, é feito a pé. Ao saírem do cemitério entoam:

*“quer que festeja no ano (bis)  
e as santas almas benditas”*

A comida oferecida nas paradas do trajeto de ida e volta e do almoço, é preparada na própria comunidade pelas famílias do rei e da rainha. Neste retorno, quando fazem a parada para café e comidas, entoam:

*“alô pretinha  
pretinha do rosário” (bis)*

Após o almoço e feita escolha dos festeiros que são responsáveis pela organização da festa do ano seguinte, através da manifestação espontânea de moradores da comunidade, por uma promessa feita por alguém ou por sorteio. Após a definição do rei e rainha do ano seguinte é feita a coroação dos mesmos. Durante o almoço entoam:

*“se o rei é bom  
a rainha é mió” (bis)*

Ao final do almoço, quando já foram definidos o rei e a rainha do festejo do ano seguinte e encerrado o festejo, os congos entoam seu canto de retirada:

*“vamo sinhô rei, vamos embora  
a festa acabou e os festejo vão simhora”*

Nesta pesquisa, que contou com a participação dos moradores mais antigos da comunidade, percebemos a importância da memória e dos saberes que são transmitidos e ensinados pelos mais velhos, os anciões, seja dos cânticos, das danças, das rezas, do processo de elaboração das comidas entre outros. Aqui, devemos registrar que muitas palavras de origem, provavelmente, africana, se perderam, pois estes idosos se referiram a palavras “estranhas” que os pais e avós falavam, em rezas ou cânticos, e que o tempo fez esquecer.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta manifestação cultural, os congos e as santas almas benditas, podemos perceber o hibridismo cultural onde percebemos a presença da igreja católica, de um lado (a capela de São João, da missa e das orações, como terço) e elementos da cultura africana, ainda remanescentes, como os tambores, as danças, além da simbologia de sítios sagrados, como os caminhos percorridos, as matas e o cemitério, enquanto campo santo. Enquanto manifestação cultural deveria ser resgatada e ensinada nas escolas dos municípios do entorno como forma de valorização e respeito pela diversidade cultural, de forma a evitar que desapareça.

Em termos de ensino é preciso que os professores incluam em suas práticas pedagógicas a valorização da memória e dos territórios vividos, os microterritórios, as manifestações culturais, incluindo a dança, os cânticos, a alimentação, como forma de mostrar aos alunos a importância de reconhecer a origem das manifestações, o seu valor simbólico e as memórias, na forma das narrativas dos mais velhos.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, O. **Música popular brasileira**. Porto Alegre: Globo, 1960.

BRANDÃO, C. R. **Peões, Pretos e Congos: Relações de trabalho e identidade étnica em Goiás**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, 1974.

BRANDÃO, C. R.. **A cultura na rua**. Campinas: Papyrus, 1989.

BURKE, P. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2003.

CASCUDO, L. da C. **Antologia do folclore brasileiro**. V.1. 9 ed. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. **Dicionário do folclore brasileiro**, 10 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

CLAVAL, P. O território na transição da pós-modernidade. **Geographia**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, pp. 7-26, 1999.

DARDEL, Eric. **L' Homme et la terre**: nature de la realite geographique. Paris: Presses Universitaires de France, 1952.

DE PAULA, F. e MARANDOLA JR., E. Entre o bairro e o lugar: experiência urbana nos DICs, Campinas. In: **COLÓQUIO NACIONAL DO NÚCLEO DE ESTUDOS DE ESPAÇO E REPRESENTAÇÕES**, 2007, Salvador. Anais. Salvador: NEER, 2007. 18p. [CD-ROM]

GOMES, E. M. **O rosário dos congos na festa do Carmo**. Porto Nacional: Pote de Barro, 2004.

HALBWACHS, M. **Mémoire Collective**. Paris, P.U.F., 1968.

MACHADO, M. S. Geografia e epistemologia: um passeio pelos conceitos de espaço, território e territorialidade. **Geouerj**, Rio de Janeiro, n. 1, pp. 17-31, jan. 1997.

RABAÇAL, A. J. **As Congadas no Brasil**. Conselho Estadual de Cultura. Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

TIINHORÃO, J. R. **As festas no Brasil colonial**. São Paulo: Editora 34, 2000.

## PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E SOCIOBIODIVERSIDADE EM ORIXIMINÁ: QUANDO O ORDENAMENTO TERRITORIAL PRODUZ O CONFLITO

Data de aceite: 11/03/2020

### Wilson Madeira Filho

Professor titular da Faculdade de Direito e do Programa de Pós-Graduação em sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense  
<http://lattes.cnpq.br/4329212215460184>

### Wagner de Oliveira Rodrigues

Professor Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz  
<http://lattes.cnpq.br/5488003761613969>

**RESUMO:** O planejamento estratégico municipal brasileiro, mesmo sob reorientação técnica e democrática ainda segue privilegiando os espaços urbanos e produzindo conflitos socioambientais, latentes quando se trata da Amazônia brasileira. Essa postura, por um lado, reforça o ordenamento territorial associado à regulação do modo de produção (capitalista) das cidades e, por outro lado, aprofunda a segregação socioespacial e alija, institucionalmente, as múltiplas relações interterritoriais entre as populações etnoambientais e os cidadãos dos municípios. Esta hipótese foi verificada em pesquisa-ação no município paraense de Oriximiná, entre os anos de 2015 a 2017, onde os protestos de indígenas e quilombolas acendeu a fagulha da inclusão socioambiental via participação social

das comunidades rurais no processo de revisão do plano diretor municipal participativo e, com isto, um conjunto de medidas foi tomado entre a sociedade civil, o poder público local e nós, enquanto universidade e coordenadores das oficinas e audiências públicas para mobilização social. Acreditamos que a ampliação do objeto estratégico, a recategorização dos objetivos e o alargamento prático dos conteúdos de instrumentos urbanísticos conferem uma visão de médio e longo prazo que permite aliar acesso à cidade com justiça ambiental, democratizando não apenas as arenas sociais como também as políticas públicas de desenvolvimento humano em áreas urbanas e não-urbanas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Planos Diretores; Conflitos socioambientais; Oriximiná; Unidades de Conservação; Povos e comunidades tradicionais.

**ABSTRACT:** Brazilian cities strategic planning, even under technical and democratic reorientation, still continues to favor urban spaces and produce social and environmental conflicts, latent when it comes to the Brazilian Amazon. This stance, on the one hand, reinforces the territorial ordering associated with the regulation of the (capitalist) mode of production of cities and, on the other hand, deepens the socio-spatial segregation and institutionally and alienates the multiple interterritorial relations

between ethnoenvironmental populations and city dwellers. This hypothesis was verified in action-research in the municipality of Oriximiná, from 2015 to 2017, where indigenous and quilombolas protests ignited the spark of social and environmental inclusion through social participation of rural communities in the process of reviewing the participatory municipal master plan, and with this, a set of measures was taken between civil society, local government and us, as university and coordinators of workshops and public hearings for social mobilization. We believe that the expansion of the strategic object, the recategorization of the objectives and the practical extension of the contents of urbanistic instruments give a medium and long term vision that allows access to the city with environmental justice, democratizing not only the social arenas but also the public policies, human development in urban and non-urban areas.

**KEYWORDS:** Master Plans; Socio-environmental conflicts; Oriximiná; Protected Areas: Traditional peoples and communities.

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos 2000 – quando o Brasil experimenta, fática e normativamente, a adoção de um estatuto jurídico das cidades – houve uma esperança de que não só fosse ampliada a totalidade municipal no mote estratégico da reforma urbana, como, também, fosse ampliada a arena pública destinada à sua discussão social, inserindo no debate toda a dinâmica rural e específica dos diferentes modelos de territorialidade no país. Neste espírito, áreas rurais, urbanas e outras que configuram o caleidoscópio territorial municipal brasileiro – que é, desde 1988, uma unidade política da Federação (caso raro no mundo ocidental) – poderiam ser conjuntamente pensadas em uma ordem que conjurasse a favor da inclusão social de toda população local.

No entanto, o que, de fato, constatou-se no labor estratégico de cada lugar foi que aquela dualidade espacial entre campo e cidade foi mantida e, por vezes, aprofundada pela própria situação, também existente, percebida nas visões governamentais entre sociedade e natureza. Ao mesmo tempo em que se caminhavam as visões gentrificadoras do planejamento estratégico nos espaços urbanos municipais também se acirravam as configurações conservacionistas da natureza dificultando, ainda mais, a resolução de conflitos na sociobiodiversidade.

Um dos efeitos mais notáveis, no tangente a esta dualidade reforçada, é a propriedade das metodologias adotadas, sistematicamente, pelos municípios com base na orientação uníssona do Ministério das Cidades – que manteve uma orientação institucionalmente privilegiada e uma preocupação assaz às áreas urbanas. Planos diretores, portanto, passam a reafirmar o caráter técnico-urbanista que já assumiam, antes da então proposta de redemocratização do país e as áreas não-urbanas passavam a ter um olhar apartado por conta de órgãos ambientais e etnoambientais

vinculados a outros Ministérios.

Desta forma a reprodução da visão minimalista da abordagem estratégica local foi se estendendo de tal jeito que o futuro *apenas* das cidades era satisfatório para quaisquer planos diretores – pois, embora a grande maioria da população brasileira viva em núcleos urbanos, não seria por isto que as populações etnoambientais pudessem ser excluídas do ordenamento territorial em análise. Quando fazemos um recorte espacial na Amazônia Legal – e, no nosso caso, na Calha Norte do Pará – a configuração de mosaicos socioambientais onde inúmeras categorias de unidades de conservação da natureza e territórios etnoambientais são comunicadas, diretamente, com a existência das sedes urbanas locais reforça a necessidade daquele liame estratégico – o qual, infelizmente, também perdeu sua força.

Tendo em vista este cenário figurando o ordenamento territorial como um conflito socioambiental, a exclusividade territorial de seus produtos técnico-legais confere uma leitura prática, ao administrador municipal, de que tudo aquilo que é classificado como *non urbis* não é objeto de seu interesse local. O que não se esperava, pois é a própria lei que insita a compreender a *totalidade do município* – e existem instrumentos para isto (art. 40, §2º, da Lei Federal n. 10.257/2001). Essa totalidade, atualmente, tem sido espelhada através de *zoneamentos socioambientais* as quais, como um olhar amplo do espaço político local, mostram uma imagem mais realista de tudo aquilo que não é urbano, mas que se comunica com este e se integra geopoliticamente.

Sanear este conflito – que passa pelo crivo político sob a qualidade da participação social na criação ou revisão de planos diretores municipais – vai exigir, muitas das vezes, criatividade e protagonismo próprios para, de forma original, contemplar a sociobiodiversidade, ao mesmo tempo que não desfigurem as competências normativas e administrativas municipais e ainda se atente às exigências mínimas dos instrumentos contidos no Estatuto das Cidades. Se nada for feito – como o vem não sendo – povos e comunidades tradicionais e camponesas correm o risco de perpetuar a busca de sua cidadania nos centros urbanos pelo simples fato de viverem onde, ao Estado *local*, sua presença é irrelevante e de pouco significado sociopolítico – salvo quando o período eleitoral o integra no certame dos candidatos locais.

Assim, este trabalho busca apresentar, entre elementos teóricos e o nosso campo desenvolvido, a tessitura deste conflito interinstitucional nos paradigmas do planejamento estratégico local e as possibilidades criativas na inclusão social, política e estratégica da sociobiodiversidade às atividades planificadoras e às políticas setoriais de cidadania em Oriximiná. Esperar-se, numa avaliação que seguirá constante de nossa parte, que o fato de se pensar o município para os próximos dez anos, *pluriterritorial e etnoambientalmente*, provoque novos protagonismos em

espacialidades dantes não alcançadas, reconfigurando as visibilidades e as funções do poder público local com suas populações não-urbanas.

## O LUGAR DO NÃO-URBANO NOS PLANOS DIRETORES LOCAIS

Embora ainda na própria “Carta de Atenas” de 1933, a *unidade administrativa* da cidade fosse uma preocupação contida na *unidade geográfica* ao qual esta fazia parte, na prática o planejamento estratégico funcionou como um calibre técnico da expansão capitalista na modernidade que estava sendo instaurada nas sociedades centrais e periféricas ocidentais.

No Brasil os planos diretores – que se sucederam aos códigos de usos e posturas – ofereceram zoneamentos, instrumentos de coordenação fundiária e implementos construtivos que possibilitaram um olhar privilegiado ao espaço urbano de municípios que tinham orientação estratégica à economia do país. A dimensão social dos planos diretores somente vai ter sua gênese, de forma original, nos anos 1980 e a sua universalização ocorrerá, normativamente, apenas com a adoção do Estatuto das Cidades, em 2001. Ou seja, o resultado, percebido no crepúsculo do Século XX foi a reprodução paralela de um implemento meramente técnico em paralelo ao lado arcaico da organização social, produzindo riqueza estratificada de um lado e pobreza, marginalização social e segregação política e ambiental à margem do capitalismo do outro (MARICATO, 2000).

A constituição das periferias das cidades como o depositário da miséria humana dispensada pelo sistema econômico e a invisibilidade, sistêmica e retumbante por parte do poder público, da criminalidade e da carestia de toda a sorte de direitos de cidadania ainda seguem constantes nas urbes brasileiras. Porém, o drama ainda segue pior fora dos perímetros urbanos: é que, com o aprofundamento da falsa dicotomia entre sociedade e natureza nos planos diretores atuais e as deficiências sobre a presença do Estado em territorialidades etnoambientais, os moradores de áreas não-urbanas sofrem, duplamente, com a segregação socioespacial já vivida nas cidades.

Ali, onde as populações vivem com a lida da lavra do roçado, na atividade extrativista ou na oferta de bens e serviços ligados à sua ligação tradicional, a ausência de políticas nas suas comunidades de origem reforçam os êxodos às áreas urbanas e geram a conotação de que a democracia é um privilégio marcadamente territorializado. Assim, a territorialidade da segregação socioespacial associada às áreas desprivilegiadas da cidade, que se atende pelo nome de *cidade ilegal* (MARICATO, 2000: 122), é facilmente verificável nas *ruralidades ilegais* onde, além de legitimar a ausência do poder público nas demandas comunitárias dos espaços não-urbanos, cria a sensação de vazio político e distancia o interior do poder local nas sedes municipais.

Indo de encontro ao lugar do não-urbano em planos diretores – e apenas para averiguarmos algumas soluções técnicas a este quadro, e com base nos últimos anos, instrumentos urbano-ambientais têm possibilitado uma ligação utilitária entre o urbano e o ambiental possibilitando a interseção peculiar sobre a sociobiodiversidade no planejamento estratégico local. A mais premente delas é a adoção de um zoneamento ambiental como uma forma de complementar, na biodiversidade, a (quase) totalidade do cenário territorial municipal no seu plano diretor. Neste aspecto, Bezerra (2015: 42), após contextualizar a função *geoeconômica* dos macrozoneamentos municipais e a histórica inocuidade destes de olharem a fundo a realidade “do interior”, mira o zoneamento ambiental – indicando-o como um instrumento interessante a este fim dentro do planejamento municipal (art. 4º, III, c, da Lei 10.2015/2001). Porém, dada a realidade empírica desfavorável – já evidenciada pela autora, por meio de pesquisa apontada pelo Ministério das Cidades, à época – o mesmo instrumento que indicaria “(...) suscetibilidades e fragilidades ambientais frente às pressões que porventura ocorram (...)” (BEZERRA, 2015: 43) – não foi contemplado nos planos diretores das maiores cidades do país – até porque ele não é, em si, obrigatório. Visto que tal cenário já é conflituoso em grandes cidades, quiçá o é nas pequenas, onde a atividade do planejamento local se faz *no mínimo do mínimo*, a contemplar, apenas, os instrumentos básicos obrigatórios citados na legislação federal a respeito (arts. 42 e 42-A).<sup>1</sup>

Para que isto ocorresse, uma série de fatores, sem gravames políticos, deveriam ocorrer de forma a que: a) o legislador se comprometesse a dar propriedade aos instrumentos socioambientais no planejamento estratégico local; b) os técnicos locais introduzissem, adesivamente, o zoneamento ambiental como um dos instrumentos do macrozoneamento político local; e c) a adoção deste fosse correlacionada a outros instrumentos de gestão na sociobiodiversidade – como os planos de manejo, por exemplo, em unidades de conservação. Porém, este cenário de aparente harmonia *transfederativa* (RODRIGUES, MADEIRA FILHO e THIBES, 2015) não é tão *harmoniosa* assim. A própria relação federativa brasileira, marcada por um conceito de cooperação governamental sob forte centralização da unidade federal, não permitiu – até hoje – respeitar algum nível de autonomia política local em nome da liberdade de inovar em políticas públicas locais (muito ao contrário!). Ao mesmo tempo em que é

<sup>1</sup> A mesma autora aduz, com propriedade, que a adoção do zoneamento ambiental – tido como um dos instrumentos da Política Nacional de Meio Ambiente (Lei Federal n. 6938/1981, com regulamentação sob o nome de zoneamento econômico ecológico pelo Decreto n. 4.297, de 2002) – “(...) possui caráter de macroplanejamento e pode subsidiar o Plano Diretor em suas definições na esfera municipal de forma transitória” (BEZERRA, 2015: 43), tendo em vista que possui vocação de orientar as ações de comando e controle na proteção da biodiversidade e subsidia instrumentos econômicos que estabeleçam novas formas de financiar e induzir as negociações sobre conflitos socioambientais em áreas protegidas. Isto nos leva a crer que a visibilidade dos conflitos neste sentido – como a sobreposição de áreas protegidas, a reivindicação de territorialidades etnoambientais e as reflexões sobre as vocações de unidades de conservação existentes face às populações presentes dentro e no seu entorno – pode estar contida nos planos diretores municipais (contexto, o qual, realizamos em campo no município de Oriximiná).

definida, constitucionalmente, uma divisão orgânica entre competências normativas e administrativas, há pouca vontade política das municipalidades em inovar ou ampliar o debate – dado que a competência complementar na relação federativa termina nos Estados federados.

## CONTEXTUALIZANDO ORIXIMINÁ

O Município de Oriximiná, no Estado do Pará, conta com uma população estimada, para o ano de 2016, em 70.071 habitantes (IBGE, 2017), e possui uma densidade demográfica de 0,58 habitantes por km<sup>2</sup>, num território compreendido em 107.603,661 km<sup>2</sup> ladeado entre fronteiras internacionais (Guiana e Suriname), interestaduais (Amazonas e Roraima) e municipais (Faro, Óbidos e Terra Santa). É quase que totalmente coberto por vegetação florestal ombrófila densa, com diversas variações de porte e composição, destacando-se a floresta densa de platôs (altos e baixos) na região sudocidental, a floresta densa submontana em relevo aplainado, na porção central e, em platô e relevo dissecado – já próximo e nas fronteiras internacionais, apresentando floresta densa de baixa cadeia na parte norte do Município. Oscila, em altitudes, do mais baixo com o Rio Amazonas (37 metros) até os mais elevados cumes, na porção norte do município, com a serra Tucumaque (800m) e a Acaraí, com 906m e considerada a maior elevação de todo o Estado do Pará.

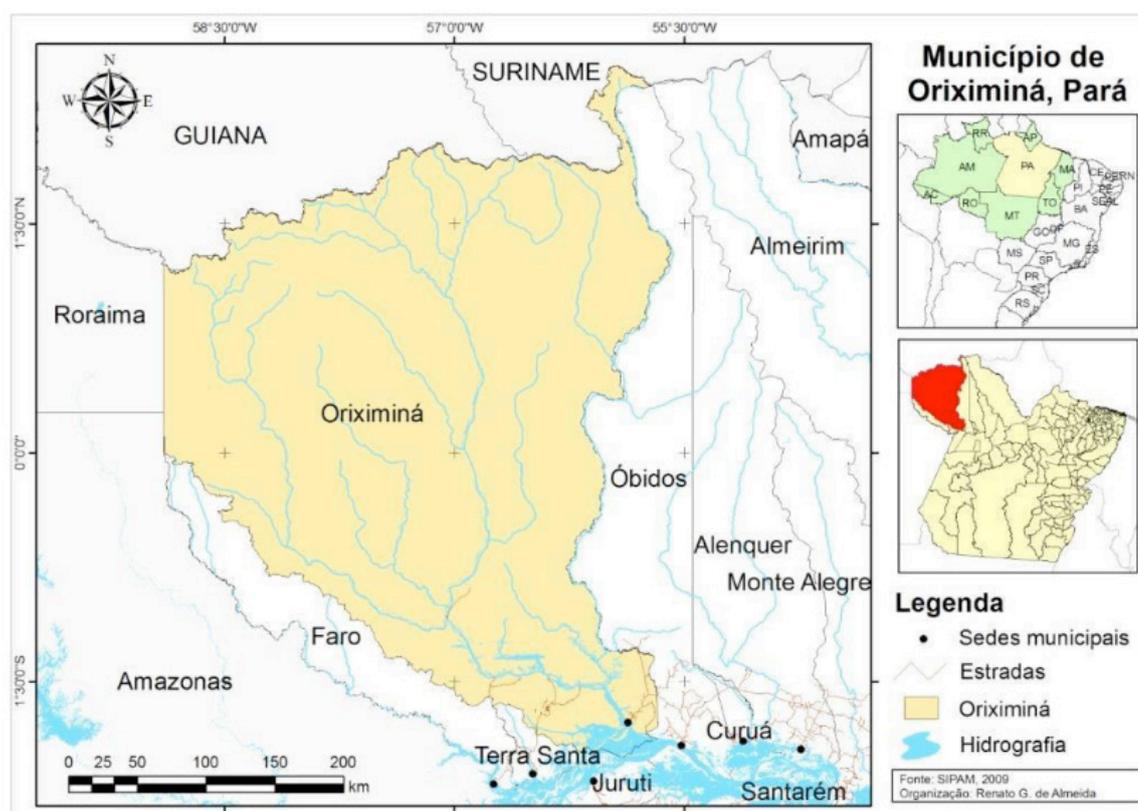


Figura 01: Município de Oriximiná e fronteiras municipais, estaduais e nacionais.

Porém, o mosaico socioambiental do lugar é o ponto que mais se destaca. Além de possuir duas unidades federais de conservação da natureza – uma na categoria de proteção integral (a Reserva Biológica do Rio Trombetas, à esquerda-norte deste rio) e outra na categoria de uso sustentável (a Floresta Nacional Saracá-Taquera, à direita-sul do Rio Trombetas) – ainda possui outras de gestão paraense (Floresta Estadual do Faro – 613.867 hectares, compreendendo Faro e Oriximiná – na categoria de uso sustentável; e a Estação Ecológica do Grão-Pará – 4.243.819 hectares, compreendendo os municípios de Oriximiná, Óbidos, Alenquer e Monte Alegre, na categoria de proteção integral), sem prejuízo de outras áreas de proteção ambiental, em porções menores ao lugar.

Além das unidades de conservação da natureza acima marcadas, ainda existem as terras indígenas (todas demarcadas pela Fundação Nacional do Índio): Nhamundá-Mapuera (abrangendo os Municípios de Oriximiná e Faro, com 8.452 km<sup>2</sup>), Trombetas-Mapuera (contígua à terra indígena anterior, com 39.704 km<sup>2</sup> e um perímetro de 1.562 km, abrangendo os municípios de Urucará e Nhamundá, no Estado do Amazonas, e os municípios de Oriximiná e Faro no Estado do Pará, além dos municípios de Caroebe e São João da Baliza, no Estado de Roraima) e Tumucumaque (terra indígena e Parque Nacional, com 27.000 km<sup>2</sup>, abrangendo os municípios paraenses de Oriximiná, Almerim, Monte Alegre e Óbidos) e a perspectiva da criação da Terra Indígena *Kaxuyana-Tunayana* (estimada para demarcação próxima futura em mais de vinte mil quilômetros quadrados, situados entre os municípios de Oriximiná e Faro, no Pará, e Nhamundá, no Amazonas).



Figura 02: Áreas protegidas no Amapá e Norte do Pará, com destaque, à esquerda dentro do círculo, para as áreas protegidas e territorialidades etnoambientais do município de Oriximiná.

Fonte: Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (IEPÉ), 2017.

Na presença de terras quilombolas, já afirmadas acima na sua gênese com a Cabanagem e o movimento territorial dos “mocambos” paraenses, ainda no Século XIX, estão situados os seguintes territórios titulados e em processo de regularização:

- Boa Vista* – titulada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em 1995, com 1.125,034 hectares;
- Água Fria* – titulada pelo INCRA em 1996, com 557,135 hectares;
- Trombetas*, titulada pelo INCRA e pelo ITERPA (Instituto de Terras do Pará) em 1997, com 80.887,094 hectares;
- Erepecuru* – (a maior de todas) titulada pelo INCRA (1998, retificado em 2016) e pelo ITERPA (2000), com 218.044,257 hectares;
- Alto Trombetas 1* (parcialmente titulada pelo ITERPA em 2003 e sob retificação em termo pelo mesmo órgão em 2010, possuindo ainda identificação e delimitação publicado pelo INCRA EM 2017), com 161.719,427 hectares;
- Alto Trombetas 2*, em processo de regularização pelo INCRA (com relatório de identificação e delimitação publicado em 2017), compreendendo na sua futura criação em 189.657,814 hectares;
- Ariramba* – também em processo de regularização pelo INCRA e com relatório de identificação e delimitação de 2017, com espaço estimado em 12.496,294 hectares;
- Cachoeira Porteira*, sob processo de regularização pelo ITERPA desde 2004, sem área compreendida (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, 2017).

Já os planaltinos – considerados, assim, em relação aos moradores da região

conhecida como BEC, a leste, e os ribeirinhos, são povos que, junto dos quilombolas, se espriam do sul ao centro do município em diversas comunidades rurais (ocupando, aproximadamente, trinta por cento de todo o espaço local) e possuem uma relação mais próxima com a sede administrativa do lugar, situada ao sul já próximo da foz do Rio Trombetas com o Rio Amazonas.<sup>2</sup>

Comentando sobre o cenário urbanístico de Oriximiná, seu quadro sempre nos pareceu bastante singular. Mesmo estruturado a partir de modelos administrativos e espacialidades conjeturadas pela Igreja Católica, a partir da necessidade de fixação dos empreendimentos pecuaristas na região, o lugar já era ocupado por quilombolas e ribeirinhos anos antes (CAMPOS, 2009: 07). Com a emancipação administrativa – elevada à categoria de Vila, no último quartel do Século XIX – e o sequestro temporário de sua municipalidade do início do século XX até 1933 (restabelecendo-se a municipalidade), Oriximiná voltará a adensar seu núcleo urbano central com a instalação da *company town* da MRN, no início dos anos de 1970 – dando origem a um profundo êxodo rural à cidade e se tornando um dos novos pontos de destino de diversos nordestinos e outros nortistas do Pará e do Amazonas, vindos à região na esperança de emprego e sobrevivência na região.

Há que se mencionar que a fundação de um núcleo urbano nos domínios de uma mineradora não irá, necessariamente, receber toda essa gente nova – de fora e da zona rural do lugar. A *company town* é controlada não só quantitativamente, mas, sobretudo, qualitativamente – em razão do tipo de profissional que atua na mineradora. Isto faz com que o público que reside nela seja, precipuamente, de fora e com a qualificação profissional que a maioria dos oriximinaenses não possui.

Por outro lado, na Oriximiná urbana, em uma distância de quase oitenta quilômetros, via Rio Trombetas, uma da outra, reside a grande parte da população emigrante do lugar, que convive, na sede, com inúmeras deficiências estruturais urbanísticas, sociais e econômicas. Somadas, uma e outra, a população urbana de 40.147 pessoas (contra 22.647 na zona rural) estimará uma urbanização em 63,9% (ocupando, aproximadamente, apenas 0,2% de todo o seu território) em face dos 36,1% que vivem em comunidades espalhadas em todo o interior do município – à exceção das unidades de conservação de proteção integral, acima listadas.

## O INTERIOR VAI À CIDADE: A SOCIOBIODIVERSIDADE NO PLANO DIRETOR

Enquanto o caráter tecnocrático dos planos diretores foram “unha e carne” do planejamento estratégico nos municípios brasileiros no período pré-1988 – associados à etérea centralização político-normativa da Federação brasileira –, um

<sup>2</sup> “BEC”, por conta da sigla Batalhão do Exército da Cavalaria, em alusão ao trecho da BR 163 aberta, no meio da floresta, pelas Forças Armadas na época da Ditadura Militar (COSTA et alli, 2005). .Quanto aos quilombos, seu mapa está no <http://www.kuilombo.org.br/territorios>, acessado em 16 de agosto de 2017.

critério sociopolítico tentou pautar, qualitativamente, a presença da sociedade civil nestes instrumentos após esta data. De 1988 para cá e, mais detidamente, desde a edição do Estatuto da Cidade (2001), os ordenamentos territoriais tiveram que ser *participativos* para obter validade jurídica sobre os seus produtos normativos finais – e das fases seguintes de sua implementação.

Porém, dada a histórica segregação ao qual a sociedade brasileira ainda vive e os problemas de forjar arenas que contemplem esta participação de forma aberta, pergunta-se: que tipo de envolvimento social seria possível que aliasse a ampliação da efetividade do plano diretor com a expressão da vontade popular da totalidade de seus habitantes?

Pedro Demo (2017) já aduzia que o maior conflito está no próprio Estado – que sempre dificultou a criação de arenas voltadas a ouvir a população, antes, para planejar depois. O movimento contrário a este cenário – sempre no reforço das contradições sociais e no agravamento da luta de classes – segue constante e não se poderia esperar, de cima para baixo, alguma medida neste aspecto. Nós mesmos, em campo, já percebíamos que a maior parte das ações do poder local, voltadas a ouvir as comunidades, eram *protocolares* e era preciso, com o tempo, convencer a ampliar a discussão do “Município que queremos” até a última instância, ou seja, até à Audiência de validação da minuta final do novo plano diretor.

O que fez a diferença, em Oriximiná, para a vivência efetiva das comunidades nas etapas da discussão da lei acima foi a capacidade de mobilização social e conscientização de classe, já adquirida com a lida dos conflitos socioambientais antes, por parte de diversos povos tradicionais do município – principalmente de quilombolas e indígenas locais. Como já haviam participado da primeira edição do ordenamento territorial local percebendo, ao longo dos anos, que suas propostas foram ignoradas pelo poder local na minuta à época, a mobilização e a forma com que foram abordados fez com que as comunidades se organizassem, politicamente, e exigissem a ampliação do objeto e dos instrumentos prometidos à futura minuta. Na fala de uma liderança quilombola, na Comunidade de Jarauacá – situada a centena e meia de quilômetros da sede urbana de Oriximiná, já era questionável o objeto do encontro – e o material físico distribuído entre os comunitários:

(...) Esse folder aqui me deixou um pouco indignado, porque vejo aqui a cidade em que queremos. Nós estamos discutindo um sistema democrático – e as comunidades que queremos, também, não podem entrar aqui dentro desta situação? Aí me deixa a pensar: porque que coloca a cidade e não coloca as comunidades, não ‘coloquemos’ o campo? Como é que eu fico dentro desse caso? Tá!?

Dos objetivos. Os objetivos eles fecham muito na questão pra tratar mais justos os benefícios da urbanização, toda a urbanização tem sempre nas nossas comunidades, em todos os planos, então nós temos que ter casa no meio rural, temos que pensar também nessa questão rural, nesse princípio da reforma urbana

– e os princípios da reforma rural que estamos idealizando ao pensar a cidade, vamos colocar isso de fora? Então são coisas que... o direito à cidade e a cidadania – e o direito ao campo, as comunidades do campo? Então nós temos que pôr coisas diversificadas no que estamos discutindo e tem que ter assegurado, não podemos só fechar só na cidade e isso nos deixa muito fragilizados, nós temos que ir pra discussão, buscando ouvir do campo, vou discutir a discussão do campo e não abro mão do campo, tá!?<sup>3</sup>

Com este cenário à nossa vista, a entrada da Universidade no campo possibilitou fazer a leitura destas relações sociais e, por três anos seguidos (2015-2017) levantamos uma série de hipóteses que guardam conexão entre possibilidades jurídicas, dilemas socioambientais e conflitos invisíveis na inclusão das populações não-urbanas no atual *Plano Diretor Municipal Participativo* (PDMP) de Oriximiná.

Na ocasião da nossa primeira visita ao Município, em dezembro de 2014, já percebíamos a necessidade de compreender como que um território com dimensão superior a muitos países europeus e Estados brasileiros possuía, faticamente, uma ínfima expressão estratégica dentro do seu espaço político. Em 2015 – após a tentativa frustrada de uma cooperação técnica entre a Universidade Federal Fluminense e a Prefeitura local – voltamos ao lugar, convidados por esta, para ajudar na implementação da metodologia participativa da revisão do seu Plano Diretor de 2006 – metodologia esta contextualizada pelo Governo do Pará através de um programa de planejamento territorial conveniada aos municípios paraenses. Este programa consiste na formação e auxílio técnico da produção de leis de ordenamento territorial municipal, o qual Oriximiná foi contemplado, dentre os demais sessenta e cinco municípios contemplados, para o biênio 2015-2016. Busca, por meio de ações técnicas – geralmente à distância, concentrando-se em cidades-polo para ministrar oficinas e *workshops* metodológicos – “(...) a conscientização e a interiorização de uma cultura de ordenamento por parte do conjunto da população, que possa contribuir para o objetivo maior do Governo que é reduzir a pobreza e a desigualdade social através do desenvolvimento sustentável” (SEDOP, 2017)<sup>4</sup>.

Mesmo com a ressonância política, manifesta na reunião estratégica entre alguns vereadores e secretários então presentes, de que o Plano Diretor de Oriximiná não “pegava” e não “traduzia tudo o que foi feito nos últimos dez anos no município”, para o Governo do Pará o Plano Diretor Municipal Participativo de 2006 foi considerado

3 Fala de liderança quilombola, na Comunidade de Jarauacá, feita em 11 de setembro de 2015 (Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano de Oriximiná, 2015, trecho 54:57-56:55 – com grifos nossos). Chama-me a atenção o fato de este aparte ter provocado reações diversas por parte dos presentes, incluindo os servidores da SEMDURB que estavam no local dirigindo os trabalhos desta oficina comunitária.

4 Esta segmentação social e territorial é claríssima – e, ao que parece (mesmo com a alteração textual feita no sítio virtual da SEDOP entre os anos de 2016 e 2017) o sentido o programa segue o mesmo: submeter a lógica de desenvolvimento estratégico municipal ao devir das cidades paraenses – logo o Pará, um dos Estados com menor densidade demográfica do país e com uma pluralidade, sem fim, de territórios etnoambientais entre as mais diversas denominações tradicionais. Ou seja, a lógica urbanoide sendo, novamente, implementada em nome da invisibilização das territorialidades não-urbanas e integrada na lógica da produção capitalista das cidades.

um exemplo piloto de planejamento estratégico para todos os demais municípios paraenses. Citando legislação constitucional e infraconstitucional que dê fulcro à sua atuação, aduz possuir como objetivo geral o apoio e a capacitação de “(...) quadros da administração pública municipal, sociedade civil e organizada” e o aumento da “(...) capacidade de planejamento e gestão urbana municipal, bem como contribuir para um ordenamento territorial e desenvolvimento urbano equilibrado tanto do âmbito municipal como no âmbito regional” (SEDOP, 2017). Portanto, o apoio técnico e operacional, à distância, estaria pretensamente conferir a capacidade de transferência de expertise urbanística ao esperar, dos agentes públicos ligados aos municípios conveniados que, no seu retorno das cidades polo (Santarém, *in casu*, para Oriximiná) a replicação das metodologias ensinadas pelo PROTURB se objetivasse em nível local. Na lógica de se pensar apenas o aspecto urbano, seria fácil adequar os centros urbanos (e, apenas eles, numa atividade reducionista do planejamento estratégico) a um plano diretor urbanístico, cumprindo, assim, uma exigência constitucional mínima e permitindo a relação centralizadora suprafederativa sobre o devir estratégico local.

Uma das ações que convimos reforçar, entre as populações do interior oriximinaense, foi a sensibilização sociopolítica de seu protagonismo social e a capacidade de suas lideranças de provocar o debate do papel do interior no ordenamento territorial local – principalmente quando fomos instados a participar de eventos de discussão de diretrizes e minutas da futura lei estratégica. Preocupada com a conotação democrática máxima, em virtude de controle externo (Ministério Público, principalmente), a coordenação dos trabalhos de revisão (capitaneada por servidores da Prefeitura) resolveu aproveitar as expectativas depositadas pelo Pará ao Município e aprofundou o sentido de instrumentos urbanísticos, políticos e sociais – como a implementação, de forma própria, do seu zoneamento ecológico através de mapeamentos e delimitações em macrozonas de territórios etnoambientais e seus conflitos no exercício da sociobiodiversidade.

Um elemento importantíssimo para a adesão comunitária da metodologia, voltada agora para “o Município que queremos”, foi a ampliação do objeto geopolítico do debate e a adoção de políticas setoriais para o interior, em especial para quilombolas, ribeirinhos, planaltinos e indígenas – além de visibilizar as áreas protegidas e as lides territoriais entre sobreposições espaciais e demandas de recategorização em algumas delas, na medida das possibilidades (articuladas, na ocasião) entre o município de Oriximiná e o Governo do Pará. Esta demanda possibilitou não só um alcance destas situações no texto da nova lei como gerou um alerta importante, entre os Governos federal e estadual, para o adiantamento processual de demarcações indígenas e a concessão de titulações quilombolas pendentes, as quais o Pará ainda tem protagonismo singular e necessário.



Imagens 01 e 02: Encontros técnicos e participação em eventos na construção das propostas para o novo Plano Diretor Municipal Participativo de Oriximiná, em abril de 2016.

Fontes: arquivos pessoais

Outro ponto marcante foi a expressão comunitária – tanto do interior quanto do centro urbano e, neste, entre os moradores de bairros e os servidores públicos das Secretarias do Poder Executivo local – de propor prazos e condições necessárias para que o atendimento mínimo em direitos sociais na cidade e na biodiversidade fossem contempladas. Embora seja um desafio hercúleo – não só diante da impotência fiscal e tributária de fomentar tais medidas, como, também, da urgência estabelecida pelos oriximinaenses – a presença de diretrizes, ações e prazos indica a preocupação com a caducidade fática da nova lei já que a anterior, mesmo tida como caso de sucesso governamental, pouco efeito prático desempenhou em prol dos seus munícipes.



Imagem 03: Finalização dos trabalhos de revisão, a partir da Audiência de Validação da minuta do novo Plano Diretor Municipal Participativo de Oriximiná, em junho de 2016.

Fonte: arquivo pessoal

Além dos resultados logrados acima, importantes componentes técnicos foram introduzidos – e, até, implementados – na totalização espacial do planejamento estratégico. Em comparação aos macrozoneamentos de cunho notadamente econômico no vasto interior do município, os novos possuem orientação *socioambiental*

voltado a visibilizar territorialidades, conflitos espaciais e sobreposições possíveis e a localização, indicada pelas próprias populações tradicionais, acerca dos pontos onde sediam suas comunidades nas terras tituladas, demarcadas ou em processo para a sua regularização.

Diretrizes setoriais também foram implementadas identificando demandas socioambientais notáveis entre as populações tradicionais do interior. Os indígenas, por sua vez, foram normativamente contemplados com um capítulo próprio de diretrizes que atendiam às demandas de autodeterminação identitária, socioambiental e comunitária – avançando na proposição de uma auto-organização possível face às limitações que o próprio Estado brasileiro ainda induz a estas populações.<sup>5</sup>

## UM PLANO ETNOAMBIENTAL PARA A REALIDADE LOCAL: E AGORA?

A grande questão da inclusão social de povos e comunidades tradicionais em planos estratégicos locais ainda é uma novidade que deve ser avaliada não apenas pelos seus resultados imediatos, mas, sim, pelos percursos adotados. A coragem institucional de ampliar o sentido de uma metodologia, aproveitando a cooperação voluntária da Universidade em paralelo aos movimentos sociais da sociobiodiversidade é um fato político e social que merece ser lembrado sempre. Além de contemplar os direitos sociourbanos e visibilizar as demandas socioambientais, contemplou na arena pública e na minuta direitos etnoambientais dos povos e comunidades tradicionais situadas nos domínios de Oriximiná chamando, inclusive a si, a responsabilidade de seguir dialogando com os entes suprafederados na realização deste mister estratégico.

Neste sentido, é importante destacar que o caso acima não é comum – quando, do inverso, o contrário é rotina. Sob forte onda conservadora, em todos os níveis do poder político brasileiro, nunca o sentido de vulnerabilidade socioambiental foi tão real (e, negativo) para a rotina de toda a sorte de povos e comunidades tradicionais neste país. No tocante ao planejamento estratégico, então, vários avanços (tímidos, em verdade) na participação social e na configuração da totalidade territorial nos municípios estão sendo alienados em prol do avanço do privado sobre o público e, nesta relação, do urbano sobre o ambiental – reforçando a dualidade entre natureza

5 Mencionamos, abaixo, alguns exemplos do trecho aprovado na nova lei do Plano Diretor Municipal de Oriximiná – atualmente tombada sob o número 9.105, de 24 de julho de 2017, in verbis: “Art. 74. Sem prejuízo do atendimento das diretrizes previstas para todos os moradores das áreas urbanas e rurais do Município, e buscando a articulação entre os governos municipal, estadual e federal para a garantia dos princípios de autodeterminação dos povos indígenas em Oriximiná, as diretrizes das políticas indígenas em âmbito municipal são as seguintes: (...) V – Garantia de que os povos indígenas terão direito a exercer livremente sua própria espiritualidade e crenças e, em virtude dessas, praticar, desenvolver, transmitir e ensinar suas tradições, costumes e cerimônias, e a realizá-las tanto em espaços públicos como em espaços privados, individual ou coletivamente; (...) VIII – Reconhecimento de que os povos indígenas, em particular aqueles que vivem em áreas de fronteiras de Oriximiná com a Guiana e com o Suriname, têm direito a transitar, manter, desenvolver contatos, relações e cooperações diretas, incluídas as de caráter espiritual, cultural, político, econômico e social, com seus membros e com outros povos; (...) IX – Promover políticas culturais municipais que concorram para que os povos indígenas não sejam objeto de racismo, discriminação racial, xenofobia nem outras formas conexas de intolerância” (ORIXIMINÁ, 2017: 57-58)..

e sociedade.

A própria realidade de Oriximiná – abreviada por este hiato de inclusão social *normativa* (posto que não sabemos se, no plano da facticidade, isto ocorrerá) – é um dado que demonstra este cenário: a ameaça de reassunção de projetos de hidrelétricas em Terras Indígenas em Terras de Quilombo, os projetos turísticos predatórios existentes na borda de suas comunidades e as pressões institucionais por parte dos gestores das unidades de conservação vizinhas configuram o tenso relacionamento entre sociedade e natureza onde, de um lado, ressurgem as visões conservacionistas do grande capital sobre a “floresta” e, de outro, a *remarginalização* das populações originais que, ao seu modo, tentam dialogar e resistir socioambientalmente no sentido de promover união das suas organizações etnoassociativas e buscar apoios dentro e fora de suas terras para manter a sua sobrevivência e a sua dignidade nas suas terras tradicionais.

Por isto a importância da experiência vivida em Oriximiná – sobre uma norma que, originalmente, nada tinha a atender a estes segmentos socioambientais – segue sendo singular e deve ser dialogada, em todos os espaços institucionais possíveis, para expandir o sentido teleológico deste e de outros instrumentos técnico-normativos que se operam, de forma direta ou indireta, no exercício da sociobiodiversidade. Isto significa, nos casos envolvendo populações ambientalmente vulneráveis, numa mobilização social de base para que a participação social seja, de fato, significativa e influente nas decisões governamentais de planos estratégicos existentes em todos os níveis da Federação.

O *pós-novo* Plano Diretor Participativo de Oriximiná é, no caso presente estudado, um desafio que merece ser observado de forma permanente. A previsão de diretrizes, políticas setoriais, macrozoneamentos e inclusão política dos povos e comunidades tradicionais nas arenas públicas locais, via lei, não é garantia de adoção imediata. Acreditamos que os planos diretores locais, sob a adjetivação de participativos, podem unificar as agendas socioambientais e urbanas, contemplando, na reflexão estratégica, todas as territorialidades expressas no espaço político do Município. Não são soluções prontas, mas, enquanto aberturas *tecnocráticas* acenam como uma oportunidade de democratizar o espaço coletivo em nível local (ACSELRAD, 2009) combatendo a gentrificação dos modelos urbanísticos em que a *cidade-mercadoria* (VAINER, 2000) é o objeto e tudo o que gravita em torno dela é coisa diversa, incluindo aqui o sentimento de justiça socioambiental perseguido por povos e comunidades tradicionais na expressão vívida de suas territorialidades – e no trânsito contínuo entre os espaços urbanos e não-urbanos.

## REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri *et al.* *O que é Justiça Ambiental*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BEZERRA, Maria do Carmo de Lima. A necessária articulação entre os instrumentos de gestão de APA urbanas e o plano diretor. *In: OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLIS. E-metropolis*. Rio de Janeiro, n. 22, ano 06, setembro de 2015, p. 35-45.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (online). Acesso pelo sítio [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm), em 13 de setembro de 2017.

BRASIL. Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004: Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5051.htm), acesso em 12 de outubro de 2017.

BRASIL. Lei n. 10.257, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Brasília, julho de 2001. Disponível no sítio [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LEIS\\_2001/L10257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10257.htm), acesso em 16 de dezembro de 2017).

BRASIL. Lei n. 9985, de 18 de julho de 2000: Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Disponível no sítio [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9985.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9985.htm), acesso em 20 de março de 2017

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. Quilombolas em Oriximiná: territórios. Disponível no sítio <http://www.quilombo.org.br/territorios>, acesso em 03 de dezembro de 2017.

DEMO, Pedro. Participação e Planejamento: arranjo preliminar. *In: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, acesso pelo sítio <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8924/7828>, em 20 de julho de 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pará – Oriximiná*. Acesso pelo sítio <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=150530>, em 12 de setembro de 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. Assentamentos. Disponível através do site <http://www.incra.gov.br/assentamento>, acesso em 12 de dezembro de 2017.

MARICATO, Ermínia. As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias: planejamento urbano no Brasil. *In: ARANTES, Otília et al. A cidade do pensamento único: desmanchando consensos*. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 121-192

ORIXIMINÁ-SEMUD. *Ata da Reunião com os Comunitários de Referência das Subáreas da Área Rural, Comunidades Indígenas no Processo de Revisão do Plano Diretor Municipal Participativo de Oriximiná – PA*. Oriximiná: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano, mimeo, 2015.

ORIXIMINÁ. *Projeto de Lei Substitutivo: Dispõe sobre o Plano Diretor Municipal Participativo, que define o sistema e o processo de planejamento e gestão do desenvolvimento sustentável de Oriximiná, Estado do Pará, substitutivo à Lei Municipal n. 6.924/2006 e determina outras providências*. Oriximiná, mimeo, 2016.

RODRIGUES, Wagner de Oliveira; MADEIRA FILHO, Wilson; THIBES, Carolina Weiller. Transfederalismo como gestão confederativa de conflitos socioambientais e sua possibilidade na revisão do Plano Diretor de Oriximiná, Estado do Pará. *In: Anais do CONINTER 4*. Foz do Iguaçu: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES, 2015, acesso pelo sítio <http://www.aninter.com.br/>

SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO URBANO DE ORIXIMINÁ. Áudio da Sexta Oficina Zona Rural: Erepecu-Jarauacá. Oriximiná, 2015, trecho 54:57-56:55.

SEDOP - Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Obras Públicas do Pará. *Programa Estadual de Ordenamento Territorial Urbano: PROTURB, 2015*. Disponível no sítio <http://www.sedop.pa.gov.br/index.php/arquivos/2-sem-categoria/94-proturb>, acesso em 20 de dezembro de 2017.

VAINER, Carlos B. Pátria, empresa e mercadoria: notas sobre a estratégia discursiva do Planejamento Estratégico Urbano. *In: ARANTES, Otília et al. A cidade do pensamento único: desmanchando consensos*. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 75-103.

## VISITA TÉCNICA COMO AÇÃO CONSTRUTIVA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

*Data de aceite: 11/03/2020*

*Data de submissão: 29/11/2019*

### **Valclides Kid Fernandes dos Santos**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Amazonas (IFAM)

Manaus, AM - Brasil

<http://lattes.cnpq.br/7902062389125321>

### **Sandra Regina Gregório**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Seropédica, RJ - Brasil

<http://lattes.cnpq.br/0015837037500256>

### **Nilton Paulo Ponciano**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Amazonas (IFAM)

Manaus, AM - Brasil

<http://lattes.cnpq.br/3867399119278744>

**RESUMO:** A pesquisa deste trabalho desenvolveu-se no âmbito de uma comunidade ribeirinha, de um povo que vive sob a transumância do regime das águas e o seu habitat natural é a terra de várzea, pois parte do ano, no período de seca, se trabalha na e com a terra e no período de cheia a terra fica encoberta pelas águas do rio. A visita técnica teve o propósito de entender o funcionamento de uma comunidade ribeirinha com sua agricultura e o gerenciamento por intermédio de sua associação, teve a participação de

alunos do curso técnico em administração, na busca de conhecimento envolvendo o ensino-aprendizagem sob a perspectiva e interação da teoria com a prática e o desfecho desta ação se deu com os alunos apresentando seus resultados sob forma de seminário, demonstrando os estudos, percepções e analogias da realidade da comunidade com as disciplinas ministradas em sala de aula. Foram obtidos ótimos resultados dos aspectos investigados, pois nos trabalhos foram referenciados teóricos, conceitos, teorias difundidas por diversos estudiosos da Amazônia, a qual pode ser considerada como fenômeno complexo da existência humana, incidindo nos mais diversos lugares e maneiras de vida das comunidades tradicionais. Sob o prisma da educação com o pensamento no ensino-aprendizagem, a participação dos alunos foi deveras importante para se ter noção avaliativa do que estava sendo ministrado em sala de aula, o olhar crítico e perceptivo da forma diretiva, de trabalho e a visão deste aluno sobre a comunidade Nossa Senhora Aparecida, assim as avaliações foram extremamente satisfatórias com o entendimento e explanação dos assuntos exarados naquele ambiente escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunidade Ribeirinha, Sistemas Agroflorestais, Visita Técnica e Aula de Campo.

**ABSTRACT:** The research of this work was carried out in the context of a riverside community, a people living under the transhumance of the water regime and its natural habitat is the floodplain, because part of the year, during the dry season, works in and with the earth and in the flood season the earth is covered with the waters of the river. The technical visit had the purpose of understanding the operation of a riverside community with its agriculture and the management through its association, had the participation of students of the technical course in administration, in the search for knowledge involving teaching and learning from the perspective and The interaction of theory with practice and the outcome of this action occurred with the students presenting their results in the form of a seminar, demonstrating the studies, perceptions and analogies of community reality with the subjects taught in the classroom. Excellent results were obtained from the investigated aspects, because the works refer to theorists, concepts, theories disseminated by several Amazonian scholars, which can be considered as a complex phenomenon of human existence, focusing on the most diverse places and ways of life of traditional communities. From the perspective of education with thinking in teaching-learning, the participation of students was very important to have an evaluative notion of what was being taught in the classroom, the critical and perceptive look of the directive form, work and the vision of this. student about the Nossa Senhora Aparecida community, so the evaluations were extremely satisfactory with the understanding and explanation of the subjects in that school environment.

**KEYWORDS:** Riverside Community, Technical Visit, Agroforestry Systems and Field Class.

### 1 | INTRODUÇÃO

Este artigo originou de uma visita técnica realizada à Comunidade Nossa Senhora Aparecida (CNSA), uma comunidade ribeirinha, localizada na Costa do Juçara, curso médio do Rio Solimões, município de Coari, Amazonas. A CNSA é presidida pelo Sr. Lúcio Lima Barbosa e desenvolve suas atividades laborais no processo de sustentabilidade de produção em agricultura familiar, sob a forma de sistemas agroflorestais (SAFs), que são o manejo florestal e dos recursos naturais nos subsistemas roça, sítio, rios e lagos. Havendo ainda a perspectiva de comercialização do excesso produtivo no mercado consumidor de Coari-AM.

Com a visão de se fazer presente na vida dos comunitários e cidadãos coarienses, a CNSA fundou em 16 de março do ano de 2009, a Associação de Produtores Rurais da Comunidade de Nossa Senhora Aparecida (APRODUCIDA) que é uma associação comunitária sem fins lucrativos, formada por produtores rurais que desenvolvem suas atividades no cultivo de hortaliças, frutas, legumes e a criação de alguns animais.

Ressalta-se que a CNSA vive numa luta constante de transumância, refém das

condições naturais, submetida ao regime das águas com suas enchentes, cheias, vazantes e secas, presentes no ecossistema Amazônico, a comunidade desenvolve sua gestão com o viés voltado ao associativismo e assim participa da economia local e do município, com atuações em editais nas esferas, municipal, com o fornecimento de merenda escolar para a prefeitura de Coari; estadual, desenvolvendo a meliponicultura (criação e produção de mel de abelhas sem ferrão) e ainda na esfera federal (Petrobras) com o Projeto Agricultura familiar: hortifrutigranjeiros ao alcance de todos.

Neste sentido, vem à tona o seguinte questionamento: como o modo de vida e a forma de trabalho dos ribeirinhos poderão contribuir para o ensino aprendizagem de alunos do IFAM CCO?

Para dirimir essa questão e tantas outras que envolvem o ensino aprendizagem faz-se necessário investigar, contextualizar fatos históricos, buscar conhecimentos metodológicos e referenciais que envolvam as diversas perspectivas do ensino, para isso deve se utilizar de estratégias pontuais ou diversificadas, como cursos, visitas técnicas, projetos de extensão; programa de iniciação científica dentre outras.

Dentre as várias maneiras a serem trabalhadas sob o prisma da educação, optou-se pelo recurso didático de visita técnica para elaboração, interpretação e assimilação de assuntos ministrados em sala de aula.

Assim esta visita teve como objetivo geral a integração dos discentes para com os assuntos ministrados nas diversas áreas que compõem o curso de administração do IFAM CCO e seus objetivos específicos, vislumbrar as perspectivas de gestão dos líderes comunitários e o modo de trabalho dos moradores da comunidade, tanto na produção, no escoamento, no associativismo como fator transformador da socioeconomia de uma população ribeirinha, gerando resultados integradores para a pesquisa sob a visão da educação e seus alinhamentos voltados a agricultura familiar no ecossistema Amazônico.

## 2 | METODOLOGIA PARA VISITAÇÃO À CNSA

O universo da pesquisa foi a população CNSA, que é composta por 23 famílias. Os métodos utilizados neste estudo foram: reuniões com líderes comunitários para explicar a natureza, os objetivos da pesquisa e após esses contatos foram aplicados questionários, entrevistas semiestruturadas, conversas informais com os moradores em suas residências, utilização de diário de campo e observações participativas nos Sistemas Agroflorestais (SAFs), ressaltando que estava acontecendo exatamente no momento em que os agricultores desenvolviam suas atividades.

O planejamento para exposição dos resultados aconteceu sob forma de seminário abordando os diversos temas envolvendo as disciplinas, referenciais teóricos, formas

e meios de sobrevivência da comunidade, (cultural, econômica, social, educacional, saberes populares), e assim levar à tona discussões, considerações, observações e seus resultados. Esta etapa aconteceu no auditório com a participação das turmas que foram à visita técnica e também das turmas que não estavam presentes ao evento, preparando-os para futuras ações inerentes ao curso que estavam estudando.

### 3 | VISITA TÉCNICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Para realização de atividades extramuros institucionais é necessário se tomar algumas ações e precauções para que haja um planejamento adequado à tarefa a ser feita e neste caso, uma visita técnica, sendo esta uma ferramenta necessária tanto para os docentes quanto para os discentes, é nela que se pode fazer uma analogia entre as teorias difundidas pelos estudiosos e a verificação *in loco* para melhor visualização e entendimento dos assuntos ministrados em sala de aula. Corroborando com esse entendimento, Lakatos & Marconi (1999, p. 155), diz que: “é um procedimento reflexivo sistemático controlado e crítico, que permite descobrir fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”.

Então, dentre vários métodos de ensino, pode se destacar o aprendizado pelo conhecimento prático, ou seja, o alunato participando *in loco*, no exato momento da execução, do trabalho, sendo uma forma de ensino e concomitantemente um tirocínio, ou seja, a prática de determinadas funções ou atividades como forma de preparação para o desempenho posterior de funções ou atividades inerentes aos estudos em questão. Assim, traz experiência, preparação e faz valer o aprendizado, ganhando melhor percepção dos conceitos e teorias mencionados em sala de aula, provocando o confronto do imaginário (sala de aula) com o real (local de visitação), podendo o aluno tirar dúvidas inerentes aos assuntos ministrados e os praticados.

Neste cenário, surgem alguns questionamentos, tais como: uma visita técnica pode contribuir efetivamente para com a formação do aluno e sua visão de mercado? Para o professor, essa ação, valoriza, leva maiores e melhores conhecimentos aos participantes?

A objetividade do trabalho, neste caso é a interação do aluno com os temas das disciplinas/cursos e a prática das comunidades, organizações visitadas e assim contribuir com uma visão holística ou específica dos discentes envolvidos.

Destaca-se a importância da utilização da metodologia da visita técnica para clarificar, esclarecer temas inerentes às disciplinas estudadas, embasado em Ferreira, (2011), é imprescindível a sistematização dos diversos momentos para se chegar a sua execução, tanto a nível do exercício pedagógico, quanto da averiguação mais técnica, mais científica, voltados ao momento do planejamento. Neste sentido o roteiro foi embasado em:

- a. Identificação das atividades (assunto a ser pesquisado e observado, empresa a ser visitada, data e horário, transporte, tempo previsto e participantes);
- b. Objetivos (geral e específicos – o que se pretende obter com a visita);
- c. Procedimentos pré-visita técnica (subsídio para a compreensão sobre o assunto e local da visita. O que fazer: pesquisa bibliográfica, observação *in loco*, palestras e etc. Indicação dos instrumentos a utilizar para levantamento dos dados e informações);
- d. Atividades de campo (instrumentos para coleta: caderneta de anotações, fotografias, filmes, áudios e etc. e Registro das observações: coleta de dados, aplicação de questionários/formulários, entrevistas ou a coleta de amostras de materiais);
- e. Procedimentos posteriores (tratamento de dados coletados: indicar técnicas e procedimentos. Elaboração dos resultados: resultados obtidos e referenciais teóricos);
- f. Apresentação de Resultados (relatórios, artigos, exposição fotográfica, vídeos, seminários etc.).

### 3.1 Visita Técnica de alunos do IFAM CCO

Dentre as várias visitas técnicas realizadas pelos docentes do IFAM CCO, aqui são destacadas duas com momentos e motivações diferentes.

A primeira foi uma aula interdisciplinar, que teve como proponente o professor de Geografia e a participação dos professores de Noções de Agronegócio e Gestão em Marketing, contou com a participação de 48 alunos dos cursos Técnicos em Administração e em informática. O objetivo dessa dinâmica foi mostrar a realidade de uma comunidade agrícola sob a visão e perspectiva das disciplinas ministradas pelos professores envolvidos nessa ação, resultando em discussões, debates nas mesas redondas e seminários realizados pós-visitação.

A segunda visita técnica teve a participação de 54 alunos do curso Técnico em Administração, nas modalidades PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e Subsequente (alunos com ensino médio completo, estudando apenas o técnico). Durante a Visita, foram registrados vários momentos os quais estão demonstrados nas imagens de A a F, representando essa aula de campo que envolveu a teoria e a prática em atividades de ensino-aprendizagem.



Imagem A – Barco da viagem à CNSA

Fonte: Próprios autores, (2016).



Imagem B – Desembarque na comunidade

Fonte: Próprios autores, (2016).



Imagem C – Reconhecimento de área

Fonte: Próprios autores, (2016).



Imagem D - Reunião com docentes e alunos

Fonte: Próprios autores, (2016).



Imagem E - Conhecendo a comunidade

Fonte: Próprios autores, (2016).



Imagem F - Conhecendo a comunidade

Fonte: Próprios autores, (2016).

#### 4 | RESULTADOS DA PESQUISA: EXPRESSÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Na primeira visita técnica realizada à CNSA, os resultados planejados foram alcançados, havendo ainda um resultado além dos previstos nos objetivos iniciais, ou seja, o material escrito para elaboração e conclusão da visita, serviu de base para a escrita de um projeto submetido e aprovado no mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ).

A segunda visita técnica, teve a participação de diferentes professores com objetivos específicos, como é o caso do coordenador da incubadora do IFAM CCO, a qual estava em fase de implantação, outro docente que estava em etapa de submissão de um projeto ao Edital do Banco da Amazônia S/A (BASA), cuja linha

era Inclusão Social e Produtiva nas Comunidades Rurais. Tendo ainda, mais dois professores que submeteram projetos de extensão em editais do Instituto Federal Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas.

Por conta das atividades voltadas às comunidades ribeirinhas, foi iniciada uma discussão no IFAM CCO sobre a viabilidade de curso abrangendo a área de agricultura familiar. Assim no ano de 2017 iniciaram os cursos técnicos em Agricultura e Recursos pesqueiros na modalidade subsequente.

Para alcançar os objetivos precípuos foram realizadas discussões, considerações, observações e os resultados referentes aos temas foram apresentados em seminário.

#### 4.1 Resultados sob forma de Seminário

Associar a teoria à prática, ou vice-versa, exige uma metodologia desafiadora, tanto para o professor quanto para os alunos, neste caso houve a experiencia de ir ao local de labor dos ribeirinhos da CNSA, os alunos foram orientados a verificar a aplicação do que era ministrado em sala de aula com o que era praticado naquela comunidade.

Para fechamento desta atividade, foi realizado seminário no auditório, demonstrados nas imagens de G e H, fazendo assim o entrelaçamento do ensino e os meios para aprendizagem das 3 turmas compostas por 61 alunos das modalidades PROEJA em Administração, 6º período (PADM61N) com 21 alunos, e SUBSEQUENTE em Administração, 2º período (SADM21N) com 17 alunos e 3º período (SADM31N) com 23 alunos.

A aula de campo trouxe além do conhecimento, um conagraçamento, entre alunos e professores. Verificou-se com isso, a maneira como foram realizados os seminários, com maior segurança, dando-lhes maiores propriedades para discussão dos temas abordados, pois eles eram os agentes presentes daquilo que fora escrito por algum estudioso e o professor explicou em sala de aula.



Imagem G -- Defesa em seminários

Fonte: Próprios autores, (2016).



Imagem H -- Defesa em seminários

Fonte: Próprios autores, (2016).

Com o intuito de se buscar uma analogia entre a construção do conhecimento no contexto organizacional e suas referências a cerca de “o que aprender, como aprender e para que aprender”. Nonaka e Takeuchi (1997) afirmam que:

[...] A socialização é a conversão do Conhecimento Tácito em tácito. É um processo de compartilhamento de experiências. A externalização consiste na conversão do Conhecimento Tácito em Conhecimentos Explícitos. Por meio da linguagem, falada ou escrita, o Conhecimento Tácito pode ser convertido em Conhecimento Explícito, seja por meio de metáforas, modelos e outros. A combinação é o processo de transformação do Conhecimento Explícito em explícito, ou seja, um processo de sistematização de conceitos em um sistema de conhecimentos. [...].

No sentido exposto pelos autores, buscou-se trabalhar os quatro elementos do processo de conversão do Conhecimento: a socialização, externalização, combinação e internalização, pois as diversas formas do conhecimento são trabalhadas e colocadas em prática, elevando o nível de ensino e aprendizado dos alunos.

Alguns temas relacionados à sala de aula, levantamentos, pesquisas necessitam desse tipo de atividade, pois, precisa-se averiguar conjecturas, questões e principalmente as práticas voltadas às teorias. Para tanto, essa atividade serviu como referência para se desenvolver trabalhos de seminários em sala de aula, cujos temas eram voltados às disciplinas ministradas.

Como resultado foram analisados 2 trabalhos de cada turma e com assuntos relacionados às disciplinas, a saber:

a) Turma PADM61N - A turma trabalhou com a disciplina Associativismo e Cooperativismo, aqui serão chamadas de Equipe A e Equipe B, em ambos os casos estudados. Inicialmente os alunos mostraram um assunto bem abrangente, conceituando, fazendo a historicidade sobre o Associativismo e Cooperativismo, para depois retratarem como funcionam os trabalhos desenvolvidos na comunidade Nossa Senhora Aparecida.

A retratação feita pelas equipes que trabalharam com a disciplina supramencionada, pode ser citada a visão que a Equipe A, teve ao falar da casa de vegetação, quando se pronunciou assim: “Para proteger seus produtos mais vulneráveis dos fatores climáticos como o verão e os temporais, eles constroem uma casa de vegetação sobre seus canteiros e uma vez por dia às regam”.

Indo pela mesma linha de pensamento (Martins et al., 1994) diz: “No que se refere às estruturas de proteção, as casas de vegetação permitem alterar o microclima de um determinado ambiente, viabilizando o cultivo de hortaliças em épocas desfavoráveis do ano”.

E ainda, quando a Equipe B fala da visão voltada às oportunidades e ameaças.

A percepção dos alunos, foi focada na Análise SWOT, que é uma ferramenta de gestão para planejamento estratégico, cuja sigla significa: Strengths (Forças)

Weknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças), onde é feito diagnóstico interno e externo de uma empresa e sua relação com o mercado.

b) Turma SADM31N - O SADM31N apresentou seminário com a disciplina Noções de Agronegócio, a Equipe C retratou a participação do agronegócio na economia brasileira, informou que “em 2012, essa participação ficou em torno de 22,15% do PIB e cria aproximadamente 37% de todos os empregos do país”, enquanto que “a geração emprego e renda em relação ao trabalho executado na comunidade são de 100%, pois das 23 famílias moradoras, todas trabalham com agricultura”, destacando que o município de Coari não tem dados disponibilizados sobre o tema em tela.

Outros aspectos abordados foram as “exportações do agronegócio brasileiro que giram em torno de 39% e o saldo comercial de aproximadamente 79 bilhões de dólares em 2012”.

Guardando as devidas proporções, pode ser feito um paralelo com as informações apresentadas pelos os alunos em relação ao cultivo e comercialização da produção na comunidade, quando estes informam que “a produção gira em torno de 1,5 toneladas, servindo para consumo próprio, comercialização tanto na feira da cidade, quanto com a prefeitura e tendo um faturamento anual aproximadamente de R\$ 384.000,00”.

A Equipe D desenvolveu seus trabalhos voltados a questões conceituais e tratando do sistema que demonstra o funcionamento do agronegócio. Com isso fez um paralelo entre o conceito e a prática, ou seja, aquilo que se aprende em sala de aula com a realidade da comunidade em questão, fazendo analogia sobre o sistema agronegócio e os seus subsistemas denominados: antes da porteira, dentro da porteira e depois da porteira.

No primeiro segmento, falaram que o “IDAM é fornecedor de sementes e compostos orgânicos”.

(ARAÚJO, 2009, p. 33) diz que Antes da Porteira é dividido em “insumos necessários à produção agropecuária, tais como: máquinas, implementos, equipamentos e complementos, água, energia, corretivos de solos, fertilizantes, agroquímicos, compostos orgânicos, materiais genéticos, hormônios, rações, sais minerais e produtos veterinários”.

Os alunos mencionaram que Dentro da Porteira é o fato do “SEBRAE e IDAM fornecerem consultoria e treinamento com práticas *in loco* para a produção na comunidade, e também o próprio trabalho realizado pelos agricultores e seus familiares”. Corroborando com o exposto, Callado (2009, p. 6), afirma:

O segmento dentro da porteira abrange todas as atividades produtivas propriamente ditas, representando distintas formas de exploração econômica dos fatores disponíveis para os diferentes sistemas agroindustriais, sendo subdivididos em

diversos subsetores como: atividades agrícolas, atividades pecuárias, atividades de transformação, serviços e atividades complementares.

Ao se tratar da última parte da cadeia, o Pós-Porteira, demonstrou as atividades como “translado, conservação; beneficiamento de polpas de frutas, sua comercialização em feiras e Associação e prefeitura”. Para Araújo (2009, p. 79).

O segmento “depois da porteira” “são constituídos basicamente pelas etapas de processamento e distribuição dos produtos agropecuários até atingir os consumidores, envolvendo diferentes tipos de agentes econômicos, como comércio, agroindústrias, prestadores de serviços, governo e outros.

c) Turma SADM21N - Esta turma trabalhou a disciplina de Gestão de Produção, tendo como objetivos, identificar atividades de transformação de insumos e matérias primas em produtos acabados e/ou serviços, sua forma e capacidade de gerenciamento de pessoas, produção, logística e etc. As Equipes E e F assim se apresentaram:

A Equipe E, desenvolveu seus trabalhos com foco na função da produção, com fins no processo de transformação, estabelecidos pelo sistema de *input* (entrada), transformação e *output* (saída).

Ao fazer analogia com o sistema e a CNSA, O *input* foi apresentado como: capital, instalações, recursos humanos/mão-de-obra, tecnologia, energia elétrica e etc. Ainda neste subsistema, os alunos mostraram a visão deles em relação aos comunitários no seu labor:

Recursos Humanos/mão de obra: habilidade manual ou operação com ferramentas simples; pouca padronização e automatização; e mão de obra intensiva e especializada, treinamento dos comunitários, ação necessária para que os integrantes da Associação desempenhem da melhor maneira possível suas atividades de plantação e cultivo.

Os alunos tiveram a percepção que os agricultores possuem habilidades ao tratar com o cultivo, que a especialização e o treinamento se devem às qualificações trazidas pelos cursos feitos pelos comunitários.

Foi demonstrado que o *input* (entrada), o primeiro ciclo do sistema de transformação, que este recebe influências diretas do meio externo, como nos exemplos mencionados acima, e que também vem de encontro ao que diz Chiavenato (2013, p. 18).

O sistema recebe entradas (inputs) ou insumos para poder operar. A entrada de um sistema é tudo o que o sistema importa ou recebe de seu mundo exterior. Pode ser constituído de informação, energia e materiais [...] por meio da Entrada, o sistema importa insumos ou recursos do seu ambiente para trabalhar ou funcionar.

Ao ser tratado o segundo segmento, que é a transformação propriamente dita,

os alunos o trabalharam a ação do homem com o meio ambiente, ou seja, a plantação de sementes e sua transformação em produto (hortifruti).

No processo de transformação é onde os *inputs* sofrem alterações e estes são compostos por diferentes recursos (tecnológicos, humanos, materiais, etc.), nesse elo da cadeia, a matéria-prima sofre modificações e se transforma em algo novo, gerando um novo bem/produto. E assim os alunos se posicionaram:

As sementes e mudas sofrem a ação do homem e do meio ambiente em seu preparo, para que o tempo e os cuidados desses as transformem em frutos ou hortaliças.

Essa transformação envolve a mão de obra, a tecnologia, o conhecimento do produtor da comunidade Nossa Senhora Aparecida.

Corroborando com o supramencionado, (MONKS, 1987, p. 6) afirma que:

As atividades de transformação e de agregação de valor reúnem e transformam os recursos utilizando alguma forma de tecnologia (mecânica, química, médica, eletrônica, etc.). Essa transformação cria novos bens e serviços, que possuem um valor maior para os consumidores que os custos de processamento e aquisição dos insumos para a empresa.

E por fim, foi trabalhado o *output* (saída), explicitando claramente aquilo que a comunidade traz como resultado final, assim estabelecido:

Outputs: é o produto acabado, ou seja, as frutas e hortaliças já estão prontas para a venda e o consumo;

“Produção em grande quantidade”;

Forte previsibilidade dos resultados;

Sequência das operações.

A Equipe E, teve uma boa percepção, onde conseguiu fazer uma boa analogia dos referenciais teóricos com a realidade produtiva da Comunidade Nossa Senhora Aparecida, pois trabalhou o processo de transformação de forma clara, com explicações e exemplificações que contribuíram sobremaneira o seu entendimento.

A Equipe F trouxe levantamento histórico, visões da gestão, conhecimentos de marketing, empreendedorismo e logística, conforme destacado:

Histórico: a APRODUCIDA originou-se por conta de uma negociação feita com um japonês que apareceu na comunidade, e se interessou pela produção de goiaba e a partir daí boa parte da produção da comunidade foi vendida a ele, por um preço bem em conta, no decorrer do processo de comercialização, o Sr. Damião percebeu que o japonês está revendendo o produto com um valor muito mais alto do que ele comprava, neste momento Sr. Damião se desentendeu com o japonês, foi aí que surgiu a ideia de fundar uma associação.

Também falaram das dificuldades para se legalizar a associação e colocá-la em funcionamento, assim descrita: “[...] e como quase tudo que estar começando passa

por dificuldades, com eles não foi diferente, faltava transporte, energia elétrica, ferramentas, conhecimento para produzir melhor [...]”.

Foi utilizada a prática da história oral, que é um método de pesquisa que incide em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre assuntos, momentos, estabelecimentos, modos de vida ou outras ocasiões da história contemporânea, assim foi feito pelos alunos retratando as informações coletadas na comunidade.

Para Franco (1999, p. 33), esses profissionais têm o seguinte perfil:

[...] iniciativa, liderança, criatividade, autodesenvolvimento, multifuncionalidade, agilidade, flexibilidade, gerenciar o risco, educador, lógico de raciocínio, prontidão para resolver problemas, habilidade para lidar com pessoas, trabalho em equipe, conhecimento de línguas, informática e resistência emocional [...].

Também foi debatido pela a Equipe F as situações de comercialização, organização financeira e de marketing, quando eles dimensionaram os temas da seguinte forma:

A associação está organizada de forma mercadológica objetivando suprir a necessidade que o mercado coariense tem por produtos hortaliço e frutífero. Ao ser questionado sobre a organização financeira da associação o Sr. Damião, no momento não soube detalhar muito bem, mas ele disse que a associação realiza o controle de caixa, faz registro de pagamentos feitos aos associados e o controle de contas a pagar e a receber, pois tem um contador na Associação para fazer esse trabalho.

O Sr. Damião argumentou que não disponibilizava naquele momento, os dados de faturamento, mas que o faturamento semanal gira em torno de R\$ 8.000,00; mensal por volta de R\$ 32.000,00; e anual na faixa de R\$ 384.000,00.

No aspecto mercadológico ficou claro que a comunidade abastece a cidade de Coari, enquanto as questões financeiras foram explicadas pelo líder comunitário que ele necessariamente não carecia saber de forma precisa desses dados, pois a associação tem ferramentas e profissional competente para trabalhar nessa área.

O líder não deixa de ter razão, quando se posiciona de forma clara e não se esquivando das perguntas, mas colocando onde as deve encontrar. Segundo Silva (2003, p. 3), “O profissional contábil precisa ser visto como um comunicador de informações essenciais à tomada de decisões, pois a habilidade em avaliar fatos passados, perceber o presente e predizer eventos futuros pode ser compreendido como fator preponderante ao sucesso empresarial”.

## 5 | CONCLUSÃO

A atividade foi mais que uma simples aula de campo, pois houve transversalidade das disciplinas, alunos e professores interagiram com uma comunidade que trabalha

a agricultura familiar e sua forma de gerir, tanto os comunitários (Recursos Humanos), quanto seus produtos agrícolas (Gestão de Produção), seus meios de plantar (Agroecologia), escoar (Logística), divulgar e vender (Marketing), trabalho esse que é feito por pessoas que possuem alguns conhecimentos técnicos e principalmente os conhecimentos empíricos.

Os resultados obtidos na esfera deste estudo são extremamente satisfatórios, pois ao se tratar dos mais diversos temas que envolvem uma comunidade ribeirinha, como os meios de trabalho no ecossistema amazônico, onde o ribeirinho consegue trabalhar com certa harmonia na transumância amazônica, devido ao regime das águas, a integração com a natureza.

Quanto aos resultados da visita técnica, entende-se que as atividades voltadas à teoria e a prática ilustradas em seminários é essencial para a qualidade do ensino aprendizagem. Pois, o ensino brasileiro geralmente caracteriza-se por aulas expositivas, e normalmente o professor expõe o assunto e o aluno o recebe e é discutido em sala de aula.

Desta forma, a atividade foi enriquecedora para os professores e principalmente para os discentes, pois isto foi percebido antes, durante e depois da visita técnica: antes, quando os alunos se mostravam ansiosos para visualizar as reais situações da CNSA e como poderiam trabalhar os conceitos e os conhecimentos teóricos diante do que estariam por vê. Durante a visita, a ansiedade tornou-se realidade diante dos seus olhos, pois eles estavam vivenciando situações que professores ministraram em sala de aula e eles estavam participando da história, eram personagens da própria escrita, faziam parte do ensino e obtinham o aprendizado no exato momento de sua aplicação.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Massilon J. **Fundamentos de Agronegócio**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BÁRBARA H. R. **Administração de Venda**: um enfoque gerencial. São Paulo: Atlas, 1980.

CALLADO, Antonio André Cunha. **Agronegócio**. 2. ed. 2. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

CHIAVENATO, Idalberto. **Princípios da Administração**: o essencial em Teoria Geral da Administração. 2ª ed. Editora Manole. São Paulo. 2013.

FERREIRA, C. A. M. **Manual prático para elaboração de relatório de visita técnica**, Curitiba CEEP 2011. Disponível em: <[http://www.ceepcuritiba.com.br/wp-content/uploads/2017/08/MANUAL\\_RELATORIO\\_VISITA\\_TECNICA.pdf](http://www.ceepcuritiba.com.br/wp-content/uploads/2017/08/MANUAL_RELATORIO_VISITA_TECNICA.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2016.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, G.; CASTELLANE, P.D.; VOLPE, C.A. **Influência da casa de vegetação nos aspectos climáticos e em época de verão chuvoso**. Horticultura brasileira, Brasília, v.12, n.2, p. 131-135,

1994. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/hb/v22n1/a01v22n1.pdf>> acesso em 14 de maio de 2016.

MONKS, J. G. **Administração da produção**. São Paulo: McGraw-Hill, 1987.

NASCIMENTO, G. C. C. **Mestre dos mares**: o saber do território, o território do saber na pesca artesanal. In: CANANÉA, F. A. **Sentidos de leitura**: sociedade e educação. João Pessoa: Imprell, 2013, p. 57-68.

NONAKA, I; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

SILVA, Antônio Carlos Ribeiro da. **Metodologia da Pesquisa Aplicada à Contabilidade**: Orientações de estudos, projetos, relatórios, monografias, dissertações, teses. São Paulo: Atlas, 2003.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**Willian Douglas Guilherme** - Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: [williandouglas@uft.edu.br](mailto:williandouglas@uft.edu.br). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3996555421882005>

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acadêmicos 23, 27, 94, 128, 132, 133, 134, 136, 137  
Adultização 180, 181, 184, 186  
Agricultura familiar 67, 68, 69, 71, 72, 73, 214, 215, 219, 225  
Alfabetização 16, 38, 39, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 135  
Aprendizagem significativa 54, 64, 66  
Avaliação 25, 26, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 51, 52, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 100, 122, 133, 138, 147, 199

### B

Bullying escolar 96, 97

### C

Capitalismo 156, 157, 163, 175, 176, 180, 200  
Ciclo de políticas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7  
Coerção 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179  
Comissão própria de avaliação 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95  
Comunidade 15, 43, 47, 50, 54, 63, 76, 83, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 101, 105, 106, 111, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 149, 174, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 206, 207, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225  
Comunidades quilombolas 187  
Congos 187, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196  
Contexto socioeconômico 180, 185, 186  
Contrapoderes 75  
Coordenador pedagógico 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116  
Corrupção 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63

### D

Direitos humanos 75, 85, 86

### E

Educação do campo 67, 70, 72, 73  
Ensino superior 22, 23, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 47, 88, 89, 90, 94, 95, 128, 129, 147, 150  
Escolarização 52, 70, 72, 180, 182, 183

### F

Formação continuada 11, 15, 47, 48, 51, 52, 53, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 131, 132, 136  
Formação de professores 27, 28, 32, 46, 47, 49, 51, 115, 121, 126, 127, 132

## G

Geografia cultural 187

## I

Indisciplina 97, 99, 100, 101, 102, 103, 113

Instrumentos avaliativos 89, 92, 93

Interdisciplinaridade 54, 66

Invenção da infância 180, 181, 182, 183, 184, 186

## J

Jornal 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 77, 78, 79, 80, 85, 87, 103, 154

## L

Letramento 46, 51, 52, 53

## M

Método de pesquisa 1, 6, 224

## N

Nobert elias 97

## P

Perspectivas epistemológicas 165

Planejamento estratégico 88, 89, 90, 91, 92, 93, 197, 198, 199, 200, 201, 205, 208, 209, 210, 212, 220

Políticas educacionais 1, 2, 3, 4, 5, 6, 36, 46, 53, 72

Professores 9, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 27, 28, 31, 32, 35, 41, 42, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 59, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 145, 147, 148, 187, 195, 217, 218, 219, 224, 225

Professor reflexivo 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127

Projeto de extensão 128, 136, 137

## S

Socialização 52, 96, 97, 100, 101, 171, 172, 174, 220

## T

Tecnologias educacionais 54

Trabalho 4, 5, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 40, 41, 46, 47, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 88, 90, 92, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 135, 136, 137, 139, 141, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 156, 158, 167, 172, 175, 181, 185, 187, 189, 195, 199, 212, 213, 215, 216, 221, 224, 225

Trabalho docente 24, 49, 66, 104, 106, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 124, 127

## U

Universidade 1, 8, 9, 12, 15, 21, 24, 25, 26, 28, 32, 33, 34, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 61, 67, 73, 74, 75, 87, 88, 90, 95, 96, 99, 102, 103, 104, 115, 117, 118, 128, 129, 132, 133, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 180, 181, 187, 195, 197, 207, 210, 213, 218, 227

## V

Violência 18, 40, 58, 75, 76, 77, 80, 82, 83, 86, 87, 96, 97, 101, 102, 103, 135, 152, 160

 **Atena**  
Editora

**2 0 2 0**