

# **HUMANIDADES & TECNOLOGIA EM REVISTA**

Revista Acadêmica Multidisciplinar da  
Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM

ISSN : 1809 1628



## **Estrutura Organizacional**

### **Mantenedora**

**Centro Brasileiro de Educação e Cultura - CENBEC**

Virgílio Eustáquio da Silva - Presidente

### **Instituição de Ensino**

Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM

### **Diretorias**

Diretor Geral de Planejamento, Gestão Administrativa e Financeira:

Economista Alcides Diniz da Silva

Diretor Geral de Estratégias Institucionais:

Prof. Dsc. William José Ferreira

Diretora Administrativa-Financeira:

Administradora Ananere da Silva Cruz

Diretor Acadêmico dos Cursos Presenciais:

Prof. Msc. José Ivan Lopes

Diretor Acadêmico dos Cursos a Distância:

Prof. Msc. Rilson Raimundo Pereira

## **HUMANIDADES & TECNOLOGIA**

Revista Multidisciplinar da Faculdade FINOM

ISSN 1809-1628

**Os artigos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade de seus autores.**

**HUMANIDADES & TECNOLOGIA EM REVISTA –ISSN: 1809 1628**

Revista Acadêmica Multidisciplinar da Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM

**EDITORA RESPONSÁVEL**

Profa. Dra. Maria Célia da Silva Gonçalves

**CONSELHO EDITORIAL:**

Profa. Dra. Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira- PUCPR

Prof. Dr. Álvaro Pereira do Nascimento- UFRRJ

Profa. Dra. Anna Christina de Almeida –UFMG

Profa. Cléria Botelho da Costa- UnB

Profa. Dra. Cristina Pissetti- UFTM

Prof. Dr. Gilmar Gonçalves Ferreira - UFV

Prof. Dr. Isaias Nery Ferreira - Faculdade TECSOMA

Profa. Dra. Jeane Medeiros Silva - UFRN

Prof. Dr. João Hélio Righi de Oliveira- UFSM

Profa. Dra. Letícia Costa Rodrigues Vianna - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN

Prof. Dr. Luiz Síveres - Universidade Católica de Brasília - UCB

Prof. Dr. Marcelo Santiago Berriel- UFRRJ

Prof. Dra. Marilena Aparecida de Souza Rosalen- UNIFESP.

Profa. Dra. Margareth Vetis Zaganelli-UFES

Prof. Dr. Ricardo Gonçalves da Silva - FINOM

Profa. Dra. Vera Lúcia Caixeta - UFT

Prof. Dr. William José Ferreira - FINOM

Prof. Dr. Wilson Carlos da Silva Junior-CEFSA

Prof. Dr. Wilton Duarte Ferreira- FINOM

## **CONSULTORES *AD DOC***

Prof. Dr. Alexandre Guida Navarro- UFMA

Prof. Dr. Augusto Rodrigues da Silva Junior –UnB

Prof. Dr. Carlos Roberto de Oliveira- Unesp

Prof. Dr. Frederico Alexandre Hecker –Mackenzie/ Unesp

Prof. Dr. João Gabriel Lima Cruz Teixeira- UnB

Profa. Dra. Maisa Sales Gama Tobias – UNAMA/UFPA

Profa. Dra. Vanessa Maria Brasil – UnB

Correspondências e artigos para a publicação deverão ser encaminhados a  
HUMANIDADES & TECNOLOGIA EM REVISTA

Rodovia MG 188- km 167- Bairro Fazendinha

Paracatu/MG- CEP 38600-000

Caixa postal 201- Telefax (38) 33112000

e-mail: [humanidadesetecnologia@finom.edu.br](mailto:humanidadesetecnologia@finom.edu.br)

## FICHA CATALOGRÁFICA

**H918**

Humanidades & Tecnologia – Faculdade do Noroeste de Minas/  
Paracatu: FINOM, 2014.

v.8, n.8, dez.,2014

428 p.

Anual

**ISSN: 1809 1628**

Inclui bibliografia

1.Ciências Sociais 2.Tecnologia 3.Inclusão 4.Educação

I. Faculdade do Noroeste de Minas. II. Título.

**CDU 3**

## SUMÁRIO

**EDITORIAL.....11**

### **CADERNO DE HUMANIDADES**

UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E A UTILIZAÇÃO  
DE TECNOLOGIAS ..... 19

**Bruna Lima Ramos**

**Marilena Souza Rosalen**

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES ..... 45

**Cláudia Fátima Kuiawinski**

OS MEIOS TECNOLÓGICOS CONTRIBUINDO PARA O PROCESSO  
DE ENSINO E APRENDIZAGEM..... 63

**Eliana da C. M. Vinha**

O ENSINO UNIVERSITÁRIO À LUZ DA PEDAGOGIA DE  
ANTON MAKARENKO..... 73

**José Ivan Lopes**

GESTÃO DEMOCRÁTICA E CURRÍCULO DEMOCRÁTICO ..... 91

**Lúcia Zanetti Vinha**

A IMPORTÂNCIA DO SABER DOCENTE NO PROCESSO DA  
FORMAÇÃO ACADÊMICA NAS IES ..... 97

**Jacirema das Neves Pompeu Martins**

LEITURA E ESCRITA PARA PRIVADOS DE LIBERDADE SOB O  
APOORTE DA LITERATURA ..... 115

**Magda Maria Pereira**

O AMBIENTE EDUCACIONAL E A VIOLÊNCIA: A RELAÇÃO  
ENTRE OS SUJEITOS NO ESPAÇO EDUCATIVO ..... 139

**Rosa Jussara Bonfim Silva**

RESPONSABILIDADE ÉTICA DO PROFISSIONAL CONTÁBIL..... 167

**Amanda Cristina Corgozinho**  
**Ariane Caldas Pessoa Santos**

ÉTICA PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS  
REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DAS ENGENHARIAS DA  
FACULDADE FINOM..... 189

**Maria Célia da Silva Gonçalves**  
**Margareth Vetis Zaganelli**

APONTAMENTOS PARA UMA HISTÓRIA DA GEOGRAFIA  
ESCOLAR NO BRASIL ..... 203

**Jeane Medeiros Silva**

AÇÃO COLETIVA: GRUPOS DE PRESSÃO E MOVIMENTOS  
SOCIAIS..... 219

**Magda Fonseca Queiroz Mota**

O MUSEU DO DESCOBRIMENTO COMO RECURSO DIDÁTICO:  
O CASO DA UTILIZAÇÃO EM AULAS DE HISTÓRIA NAS  
ESCOLAS MUNICIPAIS DE PORTO SEGURO (BA) ..... 231

**Fabiana Mércia Souto Stefano**  
**Maria Célia da Silva Gonçalves**

MEMÓRIA, HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL ..... 263

**Giselda Shirley da Silva**

HISTÓRIAS E MÓRIAS DOS REINADEIROS DO CORTE ESTRELA  
DO ORIENTE: REPRESENTAÇÕES DA FESTA DE NOSSA  
SENHORA DO ROSÁRIO EM BOM DESPACHO (MG)..... 291

**Vandeir José da Silva**

A RELATIVIZAÇÃO DA PRESUNÇÃO DE VIOLÊNCIA E  
VULNERABILIDADE DOS MENORES DE QUATORZE ANOS  
NOS CRIMES SEXUAIS.....311

**Ana Paula Bernardes de Lima**  
**Joaquim Alves da Rocha Júnior**

ROBERT NOZICK E A TEORIA LIBERTÁRIA ..... 325  
**Elisabete Alerico Gonçalves**

UMA CONCISA ANÁLISE ACERCA DA MORAL E DO DIREITO ... 337  
**Nágila Valinhas de Castro e Souza**

FATORES ASSOCIADOS AOS SINTOMAS DEPRESSIVOS  
ENTRE OS INTERNOS DE MEDICINA..... 345  
**Agatha Siqueira Afonso**  
**Andréa Borges de Araújo**  
**Bárbara Donnária da Silva Gonçalves**  
**Carla Nassur Ozório**  
**Jéssica Oliveira Seixas**  
**Lauanny Guimarães Bastos**  
**Tânia Mara Machado**

#### **CADERNO DE TECNOLOGIAS**

MANEJO INTEGRADO DE PRAGAS (MIP) NA CULTURA DO  
FEIJOEIRO COMUM (*PHASEOLUS VULGARIS*) OBJETIVANDO O  
CONTROLE DE *DIABROTICA SPECIOSA* E *CEROTOMA ARCUATA*. 369  
**Frederico Landim Teixeira**  
**Ítalo Palma Batista**  
**André Rocha Duarte**

ESTUDO DE RISCO AMBIENTAL APLICADO A UM LATICÍNIO  
DE MÉDIO PORTE..... 379  
**Juliene F. Leite**  
**Fernando J. Vilela**  
**Mark Le Petit S. Costa**

SÍNDROME DO CÃO NADADOR EM FILHOTE DE CÃO DA  
RAÇA SHIH-TZU: RELATO DE CASO..... 401  
**Ana Beatriz Andrade de Oliveira**  
**Rhaira Carolina Alves da Silva**  
**Pablo Nunes dos Santos**  
**Marina Zimmermann**

**Wilton Duarte Ferreira**

EXPOSIÇÃO EXCESSIVA A RADIAÇÕES NÃO IONIZANTES –  
PROVENIENTES DE TORRES DE ALTA TENSÃO..... 417

**Almir Emílio Vieira Diniz**

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO..... 427

## EDITORIAL

Pensar em ciências e pesquisa tem sido o grande escopo da *Revista Humanidades e Tecnologia* (FINOM) nos últimos oito anos, sempre empenhada em promover o debate entre as múltiplas áreas científicas. Produzir e divulgar ciências, assim como promover descobertas nas diversas áreas científicas tem sido a utopia dessa revista, que ora demonstra grande solidez em seu projeto editorial. O número que apresentamos aos leitores está composto por 23 artigos das mais diversas áreas do conhecimento, reafirmando a característica multidisciplinar desse periódico. Para facilitar a leitura, optamos por agrupamos as produções em dois cadernos, sendo que um contempla as publicações advindas das Humanidades e o outro as da Tecnologia.

A primeira seção do **Caderno de Humanidades** está composta por oito artigos da **Educação**. As pesquisadoras **Bruna Lima Ramos** e **Marilena Souza Rosalen** objetivaram analisar se e como os professores de matemática do Ensino Fundamental II e Médio, de uma escola da rede pública, foram ou estavam sendo formados na área pedagógica e/ou didática para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas em sala de aula, especialmente para a utilização de novas tecnologias.

A Educação a Distância – EaD, por sua vez, tem-se mostrado como uma modalidade educacional significativa para o desenvolvimento, formação e preparo das pessoas, principalmente nas últimas décadas, por ter como uma de suas principais características, a facilidade de acesso ao ensino. Nesse sentido e tema, apresenta-se a contribuição de **Cláudia Fátima Kuiawinski**. Ainda nessa modalidade educacional, **Eliana da C. M. Vinha** teve por objetivo refletir sobre a contribuição dos meios tecnológicos como ferramenta para a educação à distância.

**José Ivan Lopes** realizou uma pesquisa que teve por objetivo apresentar algumas concepções pedagógicas de Anton Makarenko que inspiram a prática

didático-pedagógica nos tempos atuais.

Promover a reflexão sobre a gestão democrática na escola e o direito à educação, a concepção de currículo democrático e seus desdobramentos para a gestão escolar democrática foi a proposta de **Lúcia Zanetti Vinha**.

**Jacirema das Neves Pompeu Martins** investigou como o desempenho da academia neste final de milênio depara-se com embates acerca da propriedade do trabalho acadêmico e da competência dos profissionais que forma.

**Magda Maria Pereira** investigou as contribuições da produção literária a partir da leitura e escrita para o desenvolvimento intelectual e social do encarcerado que cumpre pena alternativa no sistema prisional APAC no município de Paracatu-MG.

**Rosa Jussara Bonfim Silva** analisou a relação bilateral existente entre a violência e o clima escolar. Os resultados, obtidos por meio de questionários e observação *in loco* entre alunos, professores, gestores e membros da comunidade escolar evidenciaram que o clima escolar é fator determinante para alcance de uma escola de paz e de sucesso.

A segunda seção do Caderno de Humanidades foi dedicada às pesquisas sobre Ética e está composta por dois artigos.

As contadoras **Amanda Cristina Corgozinho** e **Ariane Caldas Pessoa Santos** tiveram como objetivo mostrar a importância da ética no exercício da profissão contábil, bem como a importância da mesma para a sociedade, sobretudo nos meios empresariais.

**Maria Célia da Silva Gonçalves** e **Margareth Vetis Zaganelli** estabeleceram por objetivo investigar as representações dos discentes dos cursos de engenharia da Faculdade FINOM acerca do significado da Ética em suas formações profissionais, assim como averiguar como esses alunos avaliam a importância das aulas de Ética oferecidas pela referida instituição.

A terceira seção contemplou a **Geografia** e está constituída por dois artigos: o primeiro foi escrito por **Jeane Medeiros Silva**. Esta pesquisadora

considera que as primeiras manifestações da Geografia como disciplina independente surgiram no ensino superior, na organização curricular de alguns dos primeiros cursos científicos introduzidos no território brasileiro, no contexto da formação da Academia Real Militar (1810), pelo que a Geografia passou a ser estudada em aulas avulsas, marcando esse processo o surgimento de livros didáticos no início da década de 1820, até ser introduzida permanentemente no quadro curricular do Colégio Pedro II a partir de 1837. O ensino de Geografia, com intensidade variante, ao longo de sua trajetória, assumiu um papel cultural, um papel nacional e um papel científico no contexto da educação brasileira.

O segundo artigo é de autoria de **Magda Fonseca Queiroz Mota** e visou demonstrar que as práticas participativas tornaram-se um tema cada vez mais presente na educação. Entretanto, assume vários sentidos, conforme o ângulo político, ideológico, social, econômico e cultural em que são adotadas, tornando-se de suma importância uma análise mais detida sobre as conformações que podem assumir em um projeto global de sociedade.

A quarta seção desse caderno é oriunda da **História** e conta com três artigos: as historiadoras **Fabiana Mércia Souto Stefano** e **Maria Célia da Silva Gonçalves** apresentaram reflexões acerca do ensino de História na cidade de Porto Seguro – BA, buscando entender como o Museu do Descobrimento pode auxiliar os professores desta disciplina na formação de seus alunos.

O segundo artigo dessa seção foi escrito por **Giselda Shirley da Silva** e versou sobre memória e patrimônio, relacionando-se aos diversos aspectos do saber histórico e suas contribuições para o conhecimento dessa ciência. Objetivou perceber de que forma elas se interrelacionam e permitem a valorização do patrimônio cultural e o (re) pensar da identidade.

O terceiro artigo é de autoria de **Vandeir José da Silva** e teve como intuito perceber de que maneira os participantes do grupo de reinadeiros Estrela do Oriente representam a Festa em louvor à Nossa Senhora do Rosário na cidade de Bom Despacho (MG).

A quinta seção está composta por três artigos do **Direito**: os advogados **Ana Paula Bernardes de Lima** e **Joaquim Alves da Rocha Júnior** apresentaram, de forma prática, a discussão entre os aplicadores do Direito sobre a relativização da presunção de violência nos crimes sexuais cometidos contra menores de 14 anos, trazendo em sua sistemática o fator principal de que tal presunção, apesar de prevista no dispositivo legal, tem sido vista de forma relativa ante os casos em concreto, seja pela condição em que o suposto crime sexual tenha ocorrido, seja pela aparência da vítima, ou seja pela experiência de vida ou corrompimento do ofendido.

**Elisabete Alerico Gonçalves** analisou o livro *Anarquia, Estado e Utopia*, de Robert Nozick; segundo a autora, a obra afirma que os indivíduos têm direitos e que há coisas que ninguém, nem mesmo um grupo de pessoas, pode fazer com esse indivíduo sem violar seus direitos, que o Estado não pode usar de seu poder para obrigar alguns desses indivíduos a ajudar os outros ou para proibir atos que lhes tragam bem-estar próprio ou proteção; caso isso aconteça, seus direitos serão violados.

**Nágila Valinhas de Castro e Souza** teve por finalidade fazer uma breve análise do Direito e sua estreita relação com a moral dentro da sociedade atual. Assim, faz-se necessária uma retomada a história do instituto ora analisado e de seus vários conceitos e modos de aplicação no decorrer dos tempos.

A sexta seção do **Caderno de Humanidades** é constituída por um artigo da **Medicina** e foi elaborada pelo grupo de pesquisa composto **Agatha Siqueira Afonso, Andréa Borges de Araújo, Bárbara Donnária da Silva Gonçalves, Carla Nassur Ozório, Jéssica Oliveira Seixas e Lauanny Guimarães Bastos**, coordenados pela professora **Tânia Mara Machado**. O grupo estima que 15% a 25% dos estudantes universitários apresentam algum transtorno psiquiátrico durante sua formação acadêmica. O quadro clínico da depressão é caracterizado por vários distúrbios psicopatológicos que diferem consideravelmente quanto à sintomatologia, gravidade, curso e prognóstico.

O **Caderno de Tecnologia** foi constituído por quatro artigos, a saber: o

primeiro filia-se à **Agronomia** e foi escrito por **Frederico Landim Teixeira, Ítalo Palma Batista e André Rocha Duarte**. Os pesquisadores afirmam que a presença de pragas na agricultura sempre foi sinônimo de prejuízos econômicos ao produtor, logo o uso de inseticidas se tornou indispensável para uma boa produtividade. Na cultura do feijão, o número de pulverizações pode variar de sete a 10 vezes durante todo o seu ciclo.

O segundo artigo é da **Engenharia Ambiental** e de autoria de **Juliene F. Leite, Fernando J. Vilela e Mark Le Petit S. Costa**, no qual os autores apresentam aplicação dos critérios de avaliação da periculosidade de um laticínio de médio porte, conforme a Norma da CETESB P4.261/2003, fornecendo uma visão ampla e uma análise crítica dos riscos ambientais com o intuito de discutir sobre a periculosidade oferecida pelo empreendimento para a saúde e bem-estar da população circunvizinha e para o meio ambiente.

O terceiro artigo é fruto da investigação em **Medicina Veterinária** do grupo de pesquisa formado por **Ana Beatriz Andrade de Oliveira, Rhaira Carolina Alves da Silva, Pablo Nunes dos Santos, Marina Zimmermann e Wilton Duarte Ferreira**, em que os pesquisadores abordam que a síndrome do filhote nadador é o resultado de uma anormalidade, que acomete principalmente filhotes, que apresentam dificuldades de locomoção dos membros, especificamente os pélvicos. A causa da doença ainda é incerta, e é descrito que existe relação hereditária, ambiental, nutricional, neurológica e ortopédica, é relatado também que uma das causas deve-se à falta ou ao excesso de proteína materna.

O quarto artigo vem da **Engenharia de Segurança do Trabalho** e foi escrito por **Almir Emílio Vieira Diniz** que buscou mensurar os riscos de se residir ou trabalhar próximo a torres de alta tensão, uma realidade que preocupa a sociedade. O autor demonstra que vários são os riscos e efeitos de se conviver com a radiação da eletricidade das torres de alta tensão.

Agradecemos a valiosa colaboração dos autores desse volume, e reafirmamos a importância do debate acadêmico/científico provocado por

esses diálogos interdisciplinares. Convidamos a toda a comunidade acadêmica a participar desse projeto editorial. Desejamos a todos uma boa leitura!

# **CADERNO DE HUMANIDADES**



## UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS

Bruna Lima Ramos\*  
Marilena Souza Rosalen\*\*

**Resumo:** Esse trabalho tem como objetivo analisar se e como os professores de matemática do ensino fundamental II e médio, de uma escola da rede pública, foram ou estavam sendo formados na área pedagógica e/ou didática para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas em sala de aula, especialmente para a utilização de novas tecnologias. Como metodologia, adotou-se um estudo de caso qualitativo. A coleta de dados foi realizada pela interação dos professores em ambientes presencial e virtual, observações em reuniões e entrevistas. Concluímos que, apesar de alguns professores de matemática utilizar esporadicamente o laboratório de informática, não havia uma formação continuada pedagógica institucional e nem para a utilização das novas tecnologias.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Tecnologia de informação. Matemática.

**Abstract:** This work aims to analyze whether and how the mathematics teachers of middle school and high school, a public school, were or were being trained in the pedagogical area and / or teaching to improve their teaching practices in the classroom especially for the use of new technologies. The methodology adopted was a qualitative case study. Data collection was performed by the

---

\*Professora de matemática; mestranda em Educação e Saúde na Infância e Adolescência, da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp. Pesquisa formação de professores e história da educação matemática. E-mail: bruna\_lramos@hotmail.com

\*\* Professora de Didática do curso de Ciências – Licenciatura da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. Doutorado e pós-doutorado em Educação. Realiza pesquisas e projetos de extensão em formação e prática de professores. E-mail para contato: marilena.rosalen@unifesp.br

interaction of teachers in classroom and virtual environments, observations at meetings and interviews. We conclude that, despite some math teachers occasionally use the computer lab, there wasn't an institutional teaching and continuing education or for the use of new technologies.

**Keywords:** Continuing education of teacher. Information technology. Mathematics.

Esse artigo é um recorte do trabalho de conclusão de curso (TCC), apresentado em março de 2014 à Universidade Federal de São Paulo(Unifesp) - campus Diadema, intitulado “Utilização de Tecnologias e Formação Continuada de Professores de Matemática: Uma Reflexão”. Apresentamos algumas questões sobre a formação continuada de professores, o uso das tecnologias de informação e comunicação, a formação para a sua utilização e a pesquisa realizada com o objetivo de analisar se e como os professores de matemática de uma escola da rede pública, foram ou estavam sendo formados na área pedagógica e/ou didática para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas em sala de aula, especialmente para a utilização de novas tecnologias.

## **Formação continuada de professores**

A formação continuada é tema de estudo há mais de duas décadas, mas começou-se a dar sua devida importância há pouco tempo. Segundo André *et al.* (1999), entre os anos de 1990 e 1996, praticamente 15% dos trabalhos, do tipo dissertações e teses, produzidos nesse período sobre formação de professor abordavam o tema da formação continuada; enquanto que 26% dos artigos periódicos tratavam sobre esse tema, ou seja, cerca de 30 artigos. A partir das conclusões desta autora, durante os anos de 1990 a 1997 verificou-se que são raros os trabalhos que focalizam o papel das tecnologias de comunicação,

dos multimeios ou da informática no processo de formação (ANDRÉ *et al*, 1999, p. 309). Entretanto, desde o final da década de 90 já se falavam em professor reflexivo e em novas práticas educativas, o que sugere uma hipótese de mudança, ou seja, novas maneiras de pensar em como agir nas salas de aulas, e quais ferramentas poderiam utilizar para aproximar seus estudantes do conteúdo abordado.

Entre os anos de 1998 e 2008 o número de estudos sobre formação continuada aumentou muito, mas esse aumento advém de:

(...) [uma] base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. (GATTI, 2008, p. 58)

Gatti (2008, p. 58) se fundamenta em problemas reais, principalmente da rede pública, para citar a precariedade existente nos cursos de graduação que formam professores, que “nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos”, e que esses cursos não fornecem o devido preparo para a “atuação profissional”. Entre a década de 1998 a 2008, aumentou-se a preocupação e as propostas para a formação de professores, a qual esteve em pauta internacional e nacional. Muito rapidamente a formação continuada era cogitada e vista como uma necessidade, em vários documentos internacionais, os quais caminhavam sempre numa mesma direção (GATTI, 2008).

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>1</sup> os poderes públicos foram instigados a dar importância à formação continuada de professores. Conforme o Art. 67, II, a lei assegura aos profissionais da educação o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com

<sup>1</sup> LDBEN – lei nº 9.394/96.

licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996). Como dispõe no artigo 80, a educação continuada deve ser incentivada: “Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996). E como prevê no Art. 40: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

Há várias modalidades de formação continuada, entre elas a presencial, semipresencial e educação a distância. “É preciso considerar que a educação a distância passou a ser um caminho muito valorizado nas políticas educacionais dos últimos anos [2007 e 2008], justificada até como uma forma mais rápida de prover formação (...)” (GATTI, 2008, p.65). Ainda nesse pensamento, “a educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal.” (GATTI, 2008, p.65).

Em suma, o final do século XX e o início do XXI podem ser caracterizados por uma educação frágil e precária, com professores cansados e pouco preparados para lidar com situações que exigissem novas práticas educativas.

Essa tentativa de redemocratizar a educação pública causou, no entanto, desequilíbrios entre a ampliação da oferta de vagas e as possibilidades de as escolas atenderem bem aos seus alunos. Com isso, as condições de trabalho dos docentes acabaram também por piorar muito, tanto que o Ministério da Educação, no final da década de 1990, reconhecia que os professores brasileiros vinham recebendo uma formação insuficiente para promover a aprendizagem de seus alunos (Brasil, 1999). Essa fragilidade da formação inicial dos docentes é apontada também em estudos acadêmicos, como os de Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009). (DAVIS et al., 2011).

Nessa perspectiva, visando uma formação continuada que seja valorizada e eficiente, pretendemos levantar o quanto de formação se faz atualmente e com qual frequência se faz uso de tecnologias nesses processos de formação.

Para a referida análise é necessário compreender que o conceito de formação continuada não é somente um processo de treinamento profissional, pois desenvolverá o profissionalismo do professor. Esse processo é importante para motivar novas práticas no ambiente escolar, os quais geram qualidade no ensino. Segundo Alarcão (1996), seriam as maiores qualidades de um professor a sabedoria, flexibilidade e bom senso, pois a reflexão envolve intuição e emoção:

O papel do formador não consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender. (...) A atividade do formador articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e tem sempre subjacente a atitude de questionamento como via para a decisão (ALARCÃO, 1996, p. 18-19).

Podemos refletir que a sabedoria, a flexibilidade e o bom senso são qualidades que complementam as características fundamentais do professor, dadas por Nóvoa (2009) – conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social.

## **A formação de professores de matemática**

Nóvoa (2009) defende que se deve escolher cautelosamente o modo de formação a ser feita – a distância, presencialmente ou semipresencial.

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e *ações* que caracteriza o *actual* “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “*desactualização*” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho *colectivo* que sejam o

suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009, p. 22, grifos nossos).

Por Skovsmose (2000), temos que “Cotton (1998) notou que a aula de matemática é dividida em duas partes: primeiro, o professor apresenta algumas ideias e técnicas matemáticas e, depois, os alunos trabalham com exercícios selecionados”. Uma aula tradicional de matemática se dá desta maneira, tanto aqui no Brasil, como em outros países. Existem variações nas aulas, o professor pode ficar mais tempo na teoria ou deixar que os alunos trabalhem por mais tempo na resolução dos exercícios (SKOVSMOSE, 2000), o que varia de professor a professor.

A formação continuada deve atingir um ponto ainda mais crítico, o professor deve saber diferenciar a matemática científica, ou acadêmica, da matemática escolar, e focar no objetivo específico do contexto que está inserido, pois cada região possui sua especificidade. O matemático possui nível de abstração diferente daquele que vai ensinar a criança ou o jovem, por isso o professor de matemática deve refletir sobre os erros dos seus alunos para poder evoluir junto deles (BORBA, 2006; MOREIRA, DAVID, 2010).

Uma diferença existente entre matemática acadêmica e matemática escolar é o papel e os significados das definições e das demonstrações em cada um desses campos do conhecimento matemático (MOREIRA, DAVID, 2010, p. 22). Na matemática científica, todas as demonstrações são rigorosas, sistemáticas e precisas, são baseadas em axiomas, postulados e teoremas, e não aceitam ambiguidade ou erros. Já na matemática da escola nem sempre é necessário demonstrar um teorema para que o aluno entenda ou aceite o que foi posto. Cabe ao professor assimilar as dúvidas, construir justificativas que favoreçam ao entendimento do aluno e proporcionar momentos de aprendizagem, junto deles. Como segue em Moreira e David (2010, p. 24), existe “uma diferença significativa entre alinhar argumentos logicamente irrefutáveis que garantam a validade de um resultado a partir de postulados, definições, (...) e, no contexto educativo escolar, promover o desenvolvimento

de uma convicção profunda a respeito da validade desse resultado.”

Outro ponto importante é formar professores capazes de extrair da literatura o termo ‘professor reflexivo’ de Nóvoa (1992), Schön (1992) e Zeichner (1993), e tornar-se um professor que repense suas práticas, e que não reproduza o que aprendeu em um processo de formação. Cabe ressaltar que “fazer uma crítica da matemática como parte da educação matemática é um interesse da educação matemática crítica” (SKOVSMOSE, 2000, p. 2).

Quando termina o processo de formação inicial, o licenciado volta à escola na condição de professor, de posse de conhecimentos, crenças e concepções que constituem saberes e não saberes novos em relação aos que possuía quando completou a escolarização básica. Os saberes e não saberes são novos porque os anteriores foram examinados, reformulados, ampliados, revalorizados, criticados, reelaborados, transformados, substituídos e, talvez, até esquecidos ou abandonados ao longo do processo de formação (MOREIRA, DAVID, 2010, p. 101).

Mas será que o professor de matemática realmente está apto a lecionar assim que sai da formação inicial? Os estágios que ele fez contribuíram realmente para sua formação e sua atuação profissional? O conhecimento não precisa ser revisto, ou ele não pode conhecer outras possibilidades de ensinar um mesmo conteúdo? A atualização é fundamental para que esse professor não fique estagnado. Skovsmose (2000, p. 6) ressalta que “um cenário para investigação é aquele que convida os alunos a formularem questões e procurarem explicações”, e o professor deve ser formado com tais instruções, para que não promova confusões no raciocínio de seus alunos. Caso ele não tenha sido formado para certas situações, ele tem a oportunidade de se formar continuamente, ao longo da sua vida profissional.

Muitos professores desistem quando percebem a dimensão da zona de risco. Evitam qualquer tentativa nesse sentido. Muitas vezes assumem e justificam essa postura baseados ou no fato de que acham que computadores não são para a escola, ou que não estão preparados e não encontram condições de trabalho na escola. Há, ainda, aqueles que não

desistem, mas insistem em enquadrar a tecnologia em rotinas previamente estabelecidas. Eles buscam um roteiro bem específico de como proceder diante de cada situação a ser enfrentada. Evitam dar a “voz” à tecnologia e não fazem qualquer revisão do que vêm utilizando para desenvolver sua prática (BORBA; PENTEADO, 2010, p.66).

Por isso, através deste contexto, trabalhamos com a influência que as tecnologias de informática e comunicação (TICs) têm nos processos de formação continuada de professor de matemática, com o uso das TICs nas escolas e com o uso dessas tecnologias por estes professores, temas discutidos a seguir.

## **As TICs: Tecnologias de Informação e Comunicação**

A partir da inserção da utilização das tecnologias na educação, põe-se a tecnologia informática como protagonista do novo cenário educacional, com o qual surgiram novos desafios e novas possibilidades ao contexto escolar.

O ensino de Matemática, bem como outras áreas do conhecimento, vem sofrendo transformações que se estendem desde sua estrutura curricular até as metodologias de sala de aula, devido ao impacto que as TICs vêm desencadeando na sociedade, exigindo da escola um currículo mais flexível e voltado às necessidades da realidade atual (RICHIT, 2008, p. 284).

Esse uso crescente de TICs no setor educacional já é trabalhado há alguns anos, e recursos como internet é um exemplo de como estas tecnologias estão presentes no cotidiano da sociedade e das relações educacionais, o que promove uma série de mudanças e transformações. As informações estão mais acessíveis e disponíveis, e cada vez mais percebe que as escolas se atualizaram e inseriram ferramentas tecnológicas, que seriam úteis na sala de aula, em seu contexto escolar.

A UNESCO acredita que as TIC podem contribuir com o acesso uni-

versal da educação, a equidade na educação, a qualidade de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento profissional de professores, bem como melhorar a gestão, a governança e a administração educacional ao fornecer a mistura certa e organizada de políticas, tecnologias e capacidades (UNESCO, 2014).

Borba e Penteado (2010) destacam que a relação entre informática e educação deve ser pensada como transformação da própria prática educativa. Atualmente, existem vários *softwares* educacionais que podem ser utilizados para o processo de produção do conhecimento, já que são aliados na visualização em certos conteúdos da matemática (BORBA, 2011), por exemplo, para geometria existe o GeoGebra, que é de uso livre e indicado nas escolas públicas. Com esse *software* é possível construir figuras geométricas de maneira diferente de quando com o uso de régua e compasso, mas ainda ter noção de medidas e ângulos, além de possuir a opção de uma figura ser vista em 3D, e fazer rotação de sólidos.

Em 2013, o Ministério da Educação distribuiu *tablets* a professores e diretorias de ensino. Eles seriam usados em cursos de formação dos coordenadores, mas principalmente, ajudariam os professores na sala de aula. O ministro<sup>2</sup> explicou “que o professor do ensino médio poderá preparar a aula no tablet e transmitir o conteúdo em um projetor interativo, ou ainda fazer pesquisas”. Todos os estados do país indicaram escolas para receber o benefício, elas também receberam um projetor para cada quatro salas de aula e dois *tablets* de 9,7 polegadas (BRASIL, 2012).

A tela do equipamento possui resolução de 1024x600 pixels, armazenamento interno de 16 gigabytes e processador de um giga-hertz. O aparelho conecta-se a redes sem fio (tecnologia WiFi), entre outras especificações técnicas. Além disso, com o objetivo de ampliar as funcionalidades pedagógicas, o tablet pode ser conectado a televisores, monitores e projetores, possibilitando apresentações em sala de aula ou em outros ambientes (BRASIL, 2012).

---

<sup>2</sup> O ministro da educação da época era Aloizio Mercadante.

Apesar do incentivo das políticas públicas para se instaurar e/ou melhorar os laboratórios de informática nas escolas públicas, alguns professores ainda resistem ao uso desses laboratórios.

## **O uso de tecnologias e a formação de professores**

Desde o final da década de 70, assim que começaram a discutir sobre “o uso de tecnologia informática na educação, imaginava-se que uma das implicações de sua inserção nas escolas seria o desemprego de professores” (BORBA; PENTEADO, 2010, p.55). Em vários estudos e pela vivência em escolas, consideramos isso um mito, pois o professor nunca será substituído por uma máquina, já que ela não pode refletir sobre suas práticas. Com a chegada da tecnologia, entre a década de 1990 e 2000, notou-se que com a diversidade de níveis de desenvolvimento e conhecimento que os alunos possuem, torna o professor um profissional único, pois ele é capaz de criar situações de aprendizagens significativas, de estimular o pensamento crítico, de fazer com que seus alunos interajam com a aula e a com a matéria, e não sirva somente para promover a repetição ou memorização de conteúdos.

O processo avaliativo deve ser pensado a partir dos conteúdos ensinados e do conhecimento do aluno, considerando-o sujeito desse processo de ensino e aprendizagem. O aluno não deve ser um elemento passivo nesse processo, e por isso há necessidade de verificar se os professores dispõem dessa habilidade, ou seja, se eles estão preparados para essa nova prática pedagógica.

Como já foi mencionado, segundo André *et al.* (1999, p. 309), houve poucos estudos que trabalharam o “papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação”, durante a década de 90. Já na década de 2000, cresceu numerosamente os cursos de formação continuada, e a partir do levantamento de estudos a respeito do tema, feito por Barreto *et al.* (2006), percebemos a importância dada à formação continuada como uma melhoria do ensino.

Ao analisar algumas competências<sup>3</sup> profissionais do professor, Perrenoud (2000) acredita que uma delas seja usufruir de novas tecnologias. Nessa mesma direção, muitos estudos em relação à formação de professores com a utilização de tecnologias nas práticas pedagógicas foram e estão sendo produzidos. Em diversos momentos e situações o professor não sabe como usar uma tecnologia pedagogicamente, isto quer dizer, não sabe como utilizar uma ferramenta que pode facilitar a aprendizagem de seus alunos, estimulando-os. Em consequência, o processo de formação continuada seria o ideal, ou seja, um curso que seja qualificado, que incentive a prática reflexiva do professor e que faça uso da tecnologia pedagogicamente. A questão é se o processo de formação acontece nas escolas, se o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) representa uma formação continuada, a fim de conduzir os profissionais da matemática a uma prática reflexiva e à utilização pedagógica da tecnologia.

Alguns estudos demonstram que o aprendizado acontece quando se estabelecem determinadas dinâmicas de troca e relacionamentos, intelectuais e afetivas, com vistas a alcançar objetivos específicos constituindo-se assim as comunidades virtuais (SOARES, 2003). Souza (2003, p. 98) define estes agrupamentos como “... comunidades de pessoas compartilhando interesses comuns, ideias e relacionamentos, por meio da internet ou outras redes colaborativas” (RAMOS *et al.* 2012, p. 110).

Ou seja, o uso de tecnologias também pode agregar muitos outros conhecimentos, tanto ao estudante, como para o professor. Essa relação se engrandece em ambientes virtuais, o que torna uma opção ao professor para se aproximar de seus alunos. Essa relação faz com que os alunos estejam mais próximos dos conteúdos e proporciona um espírito investigativo, auxiliando na aprendizagem. Mas também se deve lembrar que “é necessário que o professor assuma o papel de mediador da interação entre aluno, conhecimento

---

<sup>3</sup> Entende-se aqui competência como “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p. 15).

e computador, o que supõe formação para exercício deste papel” (ROSALEN; MAZZILLI, 2007, p. 54), logo, não devemos subutilizar os laboratórios de informática, ou acreditar que sem orientação a educação acontecerá.

Em Ramos et al. (2012, p. 110), a partir das ideias de Kenski (2001), encontramos que ambientes virtuais “propiciam o desenvolvimento de interações educativas mais amplas”, o que antes não se pensava que seria possível. E que pela combinação da educação à distância com a presencial – ou seja, na modalidade semipresencial ou bimodal – “os participantes podem trocar ideias e experiências, vivenciar atividades individuais e grupais e criar condições para a construção de conhecimentos de forma colaborativa”.

Mas para que a resistência às tecnologias mude, é necessária a formação continuada com uso dessa prática. O professor precisa sentir segurança e sair da zona de conforto, principalmente se pensarmos em professores de matemática. A coordenação pedagógica pode ser bem eficaz nesse aspecto, em incentivar e proporcionar momentos de reflexão, de estudo e tempo para a dedicação às formações continuadas. Os professores não podem ficar à deriva, ou lutarem sozinhos, eles precisam de apoio pedagógico e técnico, porque a escola também ganhará muito com esse profissional capacitado.

(...), pois ao se proporcionar aos professores a oportunidade de um trabalho coletivo de reflexão, debate e aprofundamento, suas produções podem aproximar-se aos resultados da comunidade científica. Trata-se, então, de orientar o trabalho de formação dos professores como uma pesquisa dirigida, contribuindo assim, de forma funcional e efetiva, para a transformação de suas concepções iniciais (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 1998, p. 15).

Segundo Barreto et al. (2006), faz-se necessário estudar as tendências favoráveis à consolidação dos estudos marcados pelo movimento de aproximação de educação e tecnologia, como as tecnologias da informação e da comunicação. Segundo Ponte (1992) os professores de Matemática são os responsáveis pela organização das experiências de aprendizagem dos alunos,

inclusive com o uso das tecnologias.

Da perspectiva dos professores, isso pode parecer o movimento de uma zona de conforto para uma zona de risco. Essa noção tem sido introduzida por Penteado (manuscrito) em seu estudo sobre as experiências do professor num novo meio de aprendizagem onde os computadores representam um papel crucial. O movimento entre os diferentes ambientes possíveis de aprendizagem e a ênfase especial no cenário para investigação causarão um grau elevado de incerteza. A meu ver, a incerteza não deve ser eliminada. O desafio é enfrentá-la. Os computadores na educação matemática têm ajudado a estabelecer novos cenários para investigação (...). O computador desafiará a autoridade do professor (tradicional) de matemática. Alunos trabalhando com, por exemplo, geometria dinâmica facilmente encontram possíveis situações e experiências que os professores não previram ao planejarem a aula (SKOVSMOSE, 2000, p. 17).

Ainda nesse contexto sobre sair da zona de conforto e enfrentar a zona de risco, podemos citar Penteado e Borba (2000, p. 28):

Quanto ao professor, as mudanças envolvem desde questões operacionais – a organização do espaço físico e a interação do velho com o novo – até questões epistemológicas, como a produção de novos significados para o conteúdo a ser ensinado. São mudanças que afetam a zona de conforto da prática do professor e criam uma zona de risco caracterizada por baixo índice de certeza e controle da situação de ensino (PENTEADO; BORBA, 2000, p. 28).

Segundo Rosalen e Mazzilli (2007, p. 55-56), “a formação de professores capazes de utilizar tecnologias (...) na educação não exige, pois, apenas o domínio de recursos, mas uma prática pedagógica reflexiva, uma vez que o uso dos computadores não garante, por si só, uma melhor qualidade do ensino”. Existe a necessidade dessa prática reflexiva, avaliada continuamente e replanejada, se for preciso. Esse processo chega a ser um desafio ao professor, à aprendizagem do estudante e à gestão da escola.

Penteado e Borba (2000, p. 9) afirmam que a “formação do professor

é um processo tão abrangente que, como a aprendizagem de vida, nunca está concluído”, e ainda que “é na prática, e com reflexão sobre ela, que o professor consolida ou revê ações (...), a reflexão conduz o professor a produzir um saber que o acompanha como referência, como parte da experiência e identidade”. Assim, entendemos que as tecnologias podem ajudar o professor se ele fizer o uso reflexivo dessas ferramentas, mediando esse uso de uma forma que ajuda no aprendizado do estudante.

## A pesquisa

Entre agosto de 2012 e maio de 2013, realizou-se uma pesquisa de iniciação científica sobre formação de professores de matemática e uso de tecnologias, que foi o ponto de partida para o trabalho de conclusão do qual estamos fazendo o recorte. O objetivo da pesquisa realizada foi investigar o processo de formação docente, na área da matemática, para utilização de novas tecnologias, com parceria entre uma escola estadual do município de Diadema e a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – campus Diadema. Optamos por um estudo de caso qualitativo para realizar a pesquisa (ANDRÉ, 1995), que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unifesp. A coleta de dados foi feita a partir de algumas técnicas associadas ao estudo de caso, como o uso de entrevistas, de observações e de análise de documentos. Buscamos “desenvolver e avaliar a ação educativa, relacionando os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (ensino), à produção de novos conhecimentos (pesquisa) e à aplicação desses conhecimentos nos processos sociais que os demandam (extensão)” – (MAZZILLI, 2000, p. 04).

Para desenvolver a pesquisa utilizamos como espaço presencial o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), para a interação entre os professores de matemática da escola, e também utilizamos um espaço virtual – um grupo na página da rede social *Facebook*. Além desses espaços e momentos, alguns

outros encontros foram necessários, para entrevistas ou conversa informal com esses professores no ambiente escolar, e troca de e-mails. Aos professores de matemática foi aplicado um questionário, com questões de múltipla escolha e abertas. As questões abertas se referiam à formação inicial do professor, se ele acreditava que a tecnologia era capaz de revolucionar o ensino e o que faltava aos professores, em geral, para que eles sentissem segurança em utilizar a tecnologia com os estudantes.

A escola em questão oferecia do 6º ao 9º anos do ensino fundamental e ensino médio, funcionando nos períodos da manhã, tarde e noite. Essa escola utilizava diversos recursos materiais, entre eles aparelhos de *Datashow*, retroprojetor, *notebooks*, multimídias, computadores, câmeras de vigilância, televisores com vídeo (dois com DVD e um com videocassete) e um *Nômade Multimídia*<sup>4</sup>. Também havia um amplo laboratório de informática, com 16 computadores, do Programa Acesso São Paulo.

Não havia um espaço de interação que fosse de uso exclusivo aos professores de matemática, para discutirem sobre a matemática que estava sendo abordada em cada série/classe, ou sobre as dificuldades dos estudantes nessa disciplina. Toda essa conversa era feita com os demais professores durante o HTPC ou em conselhos de classes – único momento em que se reuniam por classes, mas sem distinção de matéria. Em relação à formação continuada destinada aos professores de matemática, ela existia e acontecia quando era oferecida pela Diretoria de Ensino de Diadema, e nem sempre eram todos os professores que estavam disponíveis, ou eram contemplados, em um curso dessa categoria.

---

<sup>4</sup> *Nômade Multimídia* é um projetor (da marca Projetor Ideal) que permite utilizar recursos de dvd, projetor (datashow), microfone, amplificador, caixas acústicas, computador e quadro interativo de maneira prática, apenas ligando na tomada. Segundo o site de venda, “com apenas um projetor pode atender toda a escola”. Disponível em <<http://www.projetorideal.com.br/?p=453>>, acesso em 23/03/2013.

Em entrevista com uma monitora da sala de informática, soubemos que os professores de matemática costumam levar alunos à computação, em média, duas vezes, em um bimestre, para atividades de raciocínio lógico, execução de trabalhos, *softwares* de números primos, entre outros.

As observações ocorreram em reuniões de planejamento, no final de 2012 e no início de 2013, e em HTPCs. A questão inicial foi se esse horário estava sendo usado como espaço para formação continuada, que conduzisse o professor de matemática à prática reflexiva e à utilização pedagógica da tecnologia. Observamos que professores e gestores usavam esse horário apenas para discussões de comportamento de estudantes, recados gerais da escola, ou seja, não havia discussões, e sim, informes. O HTPC deveria promover e auxiliar na preparação do professor, de qualquer área, logo, deveria ser um tempo para o professor se aprimorar, preparar aulas, corrigir tarefas etc, enfim, se formar continuamente.

No início de 2013, em entrevista com a diretora escola, ela nos informou que o enfoque do HTPC naquele ano seria outro, e que os professores realmente iriam utilizar esse horário para ler, preparar suas aulas, corrigir atividades escolares, enfim, eles finalmente poderiam dedicar-se à sua profissão e ao seu enriquecimento, inclusive participar de formações continuadas de professores. Esse tempo livre serviria para refletirem sobre suas práticas, procurar materiais novos e se atualizarem.

Um questionário foi aplicado a partir do Google Docs<sup>5</sup> aos professores que se dispuseram a participar da pesquisa e para criar um espaço alternativo de interação e troca de informações, abrimos um grupo na rede social *Facebook*, em outubro de 2012. Optamos por utilizar esse espaço virtual, pois a rede social *Facebook* é de uso gratuito, livre e qualquer pessoa física pode criar uma conta. Logo, não houve a necessidade de pedirmos autorização por utilizá-la nesta

---

<sup>5</sup> Ferramenta que utiliza o conceito de computação em nuvem (em inglês, *cloud computing*) que permite a criação de diferentes tipos de documentos, e possibilita trabalhar neles em tempo real com outras pessoas.

pesquisa. O grupo criado no *facebook* chamava-se “Matemática e utilização de tecnologia em aulas”, no qual apenas três, dos seis professores, aceitaram o convite para participar. Isso pode ter ocorrido pelo fato de alguns professores não aceitarem a tecnologia como forma de mudança no currículo escolar, exemplo do professor 6. Já o professor 1 **não possuía conta em rede social, e não fez questão de criá-la para poder participar da formação on line** interativa. O professor 5 possuía muita dificuldade em se adaptar com as redes sociais, mas criou uma conta no *Facebook* para poder participar conosco. Em entrevista, este professor 5 nos disse que sua falta de conhecimento com as redes sociais o impediam de participar de muitas tarefas, mas queria aprender a usá-las ao longo do tempo, pois assim poderia utilizar esse recurso com seus alunos.

Ao longo dos meses, incentivamos discussões, mas os professores eram pontuais e/ou demoravam muito para responder, o que não é comum em redes sociais. No início postamos materiais de apoio, ou curiosidade, como o “diagrama de fatorização”, disponibilizado em <<http://www.datapointed.net/visualizations/math/factorization/animated-diagrams/>>. Em novembro de 2012, a pesquisadora Bruna postou:

*“Pessoal, após responderem o questionário, gostaríamos que neste espaço vocês pudessem compartilhar as estratégias que pretendem adotar em suas aulas. Se preferirem podem suas aulas, troquem informações com os colegas. Dúvidas, sites interessantes, artigos, softwares, programas etc: Compartilhem conosco!”*

Nenhum dos participantes respondeu ou compartilhou suas estratégias ou aulas. Indicamos também alguns sites que tivessem alguma reportagem, entre eles: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfOEsAI/software-geogebra-como-recurso-didatico-no-ensino-conceito-baricentro-triangulo-turmas-8-ano>>. Nessa postagem, o professor 4 comentou, dizendo: “*Não se*

*esqueçam de que o incentro e o circuncentro também têm importante papel em demonstração de propriedades e resolução de problemas de geometria.”.* Pareceu-nos um avanço já que ele era bem resistente à tecnologia, e mesmo assim estava no facebook, respondendo nossas sugestões de leituras.

Já em dezembro foi postada a reportagem <<http://gestaoescolar.abril.com.br/>

[formacao/como-usar-bem-horario-trabalho-coletivo-pedagogico-htpc-645793.shtml](http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/como-usar-bem-horario-trabalho-coletivo-pedagogico-htpc-645793.shtml)>, e o professor 4 disse que estava com o “pé atrás” pois a nova escola é cívica. Já outro professor, elogiou o texto e disse que começou a ler mais reportagens *on line* desta revista, que também era disponível virtualmente. Neste mesmo mês foi perguntado como eles estavam preparando as aulas para o próximo ano e dois professores responderam que as atribuições eram feitas no início do ano, e só preparariam suas aulas em 16 de janeiro de 2013. Uma professora comentou que “até lá, temos que pensar em como “salvar” nossos alunos em 2012”.

Outros sites foram postados, como <<http://www.calculamaiz.com.br/>>, links para baixar o *software* GEOGEBRA entre outros.

Outro questionamento foi feito: *“Professores, a escola possui uma ampla sala de computação, vocês estão reservando um dia para levar seus alunos lá, nesse bimestre, com alguma atividade diferenciada? Se sim, qual? Se não, por quê? Precisam de alguma ajuda ou ideia? Abraços!”.* Os professores se posicionaram da seguinte forma: *“Bruna Lima, o projeto é seu. Estamos aguardando as suas orientações de que forma vamos trabalhar. É necessária só uma aula no semestre no acesa?”*, outro professor perguntou *“o que é diferenciada?”*.

Ou seja, percebemos que os professores estavam esperando alguma aula pronta para que eles pudessem usar de exemplo, mas esse não era o objetivo do grupo criado. De certa forma, foi difícil lidar com os professores nesse espaço, já que poucos o utilizavam e quando faziam uso, parecia que eles estavam sempre à espera de uma aula teste com eles, para que eles pudessem

aplicá-la.

Analisando algumas das questões abertas aos professores, notamos a diversidade de opinião quanto às tecnologias. Na pergunta 2 da entrevista, em que se questionava: “*Você acredita que a tecnologia é capaz de revolucionar o ensino? Explique sua resposta.*”, destacamos as respostas dos professores 1, 4 e 6.

O professor 1 acredita que a fácil aproximação dos alunos de hoje com a tecnologia (computador, internet, celular etc) facilita o acesso à informação. Assim, não faria mais sentido as tradicionais aulas de transmissão de conhecimento. Analisando a fala do professor 4: “Não. Enquanto acreditarmos que tecnologia revoluciona o ensino, estaremos acreditando que o papel do professor em sala está fadado ao esquecimento.”, percebemos que há insegurança, não apenas deste, mas de uma parcela de professores em utilizar a tecnologia, revelada no medo de que a máquina poderia substituir o professor. No entanto, se considerarmos a aula como espaço de interação / discussão da construção do conhecimento, o professor tem o fundamental papel de mediar o processo, tornando-se insubstituível (SILVA, 2013). Já o professor 6 percebe que a tecnologia é apenas uma ferramenta, que precisa do professor para planejar o seu uso, de forma crítica, com o objetivo de propiciar uma aprendizagem significativa ao aluno.

Na pergunta 3, sobre o que falta aos professores para que sintam segurança em utilizar a tecnologia com os alunos, as respostas foram: tempo, conhecimento, recursos e disposição. Neste sentido, embora o trabalho fosse de pesquisa, o ampliamos, realizando uma associação com a extensão, ou seja, aplicando os conhecimentos produzidos na universidade (ensino) com os professores de matemática que participaram da pesquisa, materializando a integração ensino-pesquisa-extensão com a indicação de leitura de artigos, incentivando o uso de *softwares* em suas aulas e o uso de redes sociais, como ambiente interativo escolar, por meio do *facebook*. Postamos questionamentos para serem discutidos e nos dispusemos a planejar atividades

colaborativamente.

Algumas pesquisas, por exemplo, têm evidenciado que o uso das tecnologias de informação e comunicação na formação inicial e na prática docente podem contribuir efetivamente para o desenvolvimento intelectual e profissional dos professores se for criado e desenvolvido um contexto favorável para isso. Este contexto favorável não é aquele que prevê treinamento ostensivo dos professores no uso da informática no ensino, mas, sim, aquele marcado pelo trabalho colaborativo entre professores, formadores e especialistas em informática, os quais, juntos, planejam, executam e refletem/avaliam os resultados obtidos (PONTE, 2000; PENTEADO, 2000; ITACARAMBI, 2001; PONTE et al., 2003). (COSTA, FIORENTINI, 2007, p. 5-6).

Considerando o objetivo da pesquisa e os resultados obtidos, verificamos que os professores de matemática não estavam sendo formados institucionalmente e continuamente para o aprimoramento de suas práticas educativas e nem para a utilização de tecnologias nas aulas. Acreditávamos que este trabalho (pesquisa mais extensão) poderia representar uma formação continuada para os professores de matemática para a utilização de tecnologias nas aulas, mas a falta de tempo deles foi uma dificuldade que estava além de nossas possibilidades.

## **Considerações Finais**

Este trabalho teve como objetivo investigar se e como os professores de matemática estavam sendo formados para a utilização de novas tecnologias em suas práticas pedagógicas, em uma determinada escola pública. Para isto, como fundamentação teórica abordamos a formação continuada de professores, através de um breve histórico, mostrando a importância que existe em ser um professor que reflete sobre as suas ações e práticas pedagógicas, relacionamos esta formação com a utilização das TICs, ou seja, apontamos a relação existente entre teoria e prática e por fim, apresentamos a pesquisa realizada.

A pesquisa realizada possibilita destacar alguns apontamentos, entre eles que os professores da escola pública pesquisada em Diadema não possuíam um espaço físico ou virtual para falar / refletir sobre a matemática. A maioria dos professores de matemática, que participaram da pesquisa, era resistente à informática e ao uso do laboratório de informática, por isso foi necessário acompanhá-los para fazer o questionário, na própria escola. Esses professores não tinham tempo para ler os artigos indicados, no ambiente virtual – *facebook*, sobre os temas de prática reflexiva e/ou sobre tecnologias da informática. Assim, além de não terem sido formados anteriormente para o uso das tecnologias, também não conseguiam participar da atividade proposta virtualmente, que poderia em longo prazo representar um processo de formação continuada.

Poucos professores de matemática da escola aceitaram participar da pesquisa, e os que aceitaram participavam raramente dos questionamentos feitos por meio do grupo no *facebook*. Não havia interação entre os professores neste espaço, e sim respostas pontuais, sem abertura a uma possível discussão. Observamos que nesta escola o HTPC não estava sendo utilizado coerentemente, e apesar da diretora afirmar que isso mudaria para 2013, pouca mudança houve. Os professores de matemática continuaram, após a pesquisa, sem um espaço deles. Mas deixamos o grupo do *facebook* aberto para que essa interação possa existir, de alguma forma, apesar dele não ser muito utilizado.

Após a pesquisa, entramos em contato com alguns desses professores, e aqueles que já utilizavam o laboratório de informática continuaram utilizando-o. Uma professora começou a ter contato com seus alunos por meio da rede social e de e-mail, para esclarecer eventuais dúvidas. Outra professora, que foi resistente à pesquisa por não possuir conta na rede social utilizada, enfrentou suas barreiras e preconceitos e criou uma conta. Essa professora participou dos questionários e entrevistas, mas não tinha acesso ao grupo naquela ocasião, e hoje em dia, ela utiliza o *facebook* com frequência.

Concluimos que, apesar de alguns professores de matemática utilizarem

esporadicamente o laboratório de informática, não havia uma formação continuada institucional para a utilização das novas tecnologias. Isto revela a importância da formação continuada de professores de matemática e das ações integradas entre universidade e escola, que podem propiciar este processo e influenciar na melhoria da qualidade do ensino público, em longo prazo.

## Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas (SP): Papirus Editora, 1995.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**: Campinas. Ano 20, n. 68, p. 302-309, dezembro. 1999.

BARRETO, R. G. et al. **As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n31/a04v11n31.pdf>

BORBA, M.C. **Educação Matemática a Distância Online: Balanço e Perspectivas**. In: XIII CNEM – Conferência Internacional de Educação Matemática. Recife, junho de 2011.

BORBA, Marcelo de Carvalho (org.). **Tendências Internacionais em Formação de Professores de Matemática**. Coleção Tendências em Educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação Matemática**. 4.ed. Coleção Tendências em Educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 12 jan. 2014.

BRASIL. Portal Brasil. **Coordenadores recebem tablets para serem usados em escolas**. Publicado em 21/11/2012, disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/>>. Acesso em nov. 2013.

CARVALHO, A. M. P. e GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações – 3ª edição**. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, Gilvan Luiz Machado e FIORENTINI, Dario. “Mudança da Cultura Docente em um Contexto de Trabalho Colaborativo de Introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação na Prática Escolar”. In: **BOLEMA – Boletim da Educação Matemática**. SP, Rio Claro: UNESP. V. 20, n. 27. 2007.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisas**: São Paulo, **vol.41, n.144**, p. 826-849, set/dez. 2011.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro. Vol.13, n. 37, jan./abr. 2008.

MAZZILLI, S. **A Pedagogia além do discurso**. Piracicaba: Ed. Unimep, 2000.

MOREIRA, Plínio Cavalcante; DAVID, Maria Manuela M. S.. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar**. 2.ed. Coleção Tendências em Educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NÓVOA, A. et al. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PENTEADO, Miriam G.; BORBA, Marcelo C. (orgs.). *A informática em ação: formação de professores, pesquisa e extensão*. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PONTE, J. P. (Ed.), **Educação matemática: Temas de investigação** (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

RAMOS, Bruna Lima et al. Formação docente e estratégia dialógica em ambiente virtual de aprendizagem. **Cadernos de Educação** (UMESP), v. 23, p. 107-123, 2012.

RIC HIT, Adriana. As potencialidades do trabalho com projetos, em Cálculo Diferencial e Integral, integrado às tecnologias digitais na formação inicial docente em Matemática. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12, 2008. São Paulo. Anais. EBRAPEM, p. 280-298.

ROSALEN, M. A. S.; MAZZILLI, S. Formação inicial de professores para o uso da informática nas escolas. **Série-Estudos** (UCDB), v. 23, n.19, p. 53-64, 2007.

SCHÖN, D. A. **La Formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Ed. P., 1992.

SILVA, Marianela C. F. R. Currículo escolar e redes sociais: em busca de uma sociedade inclusiva. MILL, Daniel (org.) **Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes**. São Paulo: Paulus, 2013.

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para investigação. In: **Boletim de Educação Matemática – BOLEMA**. n. 14, 2000. p. 66 a 91.

UNESCO©, **TICs na educação do Brasil**. Disponível em <<http://www.unesco.org/>>. Acesso em jan. 2014.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.**  
Lisboa: Educa, 1993.



## A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Cláudia Fátima Kuiawinski\*

**Resumo:** A Educação a Distância – EaD, tem se mostrado como uma modalidade educacional significativa no desenvolvimento, formação e preparo das pessoas pelo mundo todo, principalmente nas últimas décadas por ter como uma de suas principais características a facilidade de acesso ao ensino. Tendo por berço a Europa, se espalhou por todo o mundo e se faz presente no cotidiano de muitos brasileiros, Nesse sentido, tenciona-se, no presente artigo, analisar o papel da EaD na contemporaneidade, perpassando brevemente pela sua construção histórica, estabelecendo como recorte de estudo a experiência construída e partilhada na região do Noroeste de Minas e como plano de observação a Faculdade Finom e o ensino a distância viabilizando a inserção ao ensino superior a diversos moradores de Paracatu e dos municípios circunvizinhos. O marco temporal foi delimitado entre os anos de 2006 a 2014. Diversas inquietações nortearam o estudo, sendo o principal questionamento: Como se deu a estruturação da EaD na Finom, seus desafios e possibilidades bem como rupturas e permanências.

**Palavras-chave:** Educação a distância. Ensino. Aprendizagem. Educação a Distância no Brasil.

**Abstract:** Distance Education - Distance Education, has been shown as a significant educational modality in the development, training and preparedness of people around the world, especially in recent decades to have as one of its main features the ease of access to education. Having cradled in Europe, has spread throughout the world and is present in the daily lives of many Brazilians, Accordingly, it is intended in this article to analyze the role of distance education today, passing briefly through their historical construction

---

\* Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Formada em Pedagogia e Psicopedagogia. Coordenadora do Curso de Pedagogia - Educação a Distância - Faculdade Finom. Professora de Sociologia na Escola Estadual Neusa Pimentel em Paracatu - MG. E-mail: clau.kuiawinski@hotmail.com

as establishing limits the study constructed and shared in the Minas' Northwest region of and experience as an observation flat Finom College and distance learning allowing the insertion than many residents of surrounding Paracatu's municipalities and education. The timeframe was delimited between the years 2006 to 2014 Several concerns guided the study, the main question: How did the structure of DL in Finom, its challenges and possibilities as well as ruptures and continuities.

**Keywords:** Distance education. Education. Learning. Distance Education in Brazil.

## **Início da Educação a Distância**

Os primeiros indícios da existência da Educação a Distância nos reportam à Bíblia, ao citar as epístolas de São Paulo às comunidades cristãs da Ásia Menor que ensinavam aos fiéis como viver dentro das doutrinas cristãs em ambientes desfavoráveis e teriam sido enviadas por volta do século I (Gouvêa e Oliveira, 2006).

Segundo análise de Barros (2003), a utilização da Educação a Distância remonta ao século XVIII, quando um curso por correspondência foi oferecido por uma instituição de Boston (EUA), onde era oferecido material para ensino e tutoria por correspondência. A partir de então, é possível estabelecer uma cronologia da evolução da EAD no mundo através dos registros históricos de GOUVÊA E OLIVEIRA (2006):

Ano	Local	Registro
1829	Suécia	Inaugurado Instituto Líber Hermondes oportunizando a mais de 150.000 pessoas a realização de cursos a distância
1840	Reino Unido	Inaugurada a primeira escola por correspondência na Europa - Faculdade <i>Sir Isaac Pitman</i>
1856	Berlim	A Sociedade de Línguas Modernas proporciona Francês por correspondência através dos professores Charles Toussaine e Gustav Laugenschied
1892	Chicago	Criada a Divisão de Ensino por Correspondência objetivando preparar docentes - Departamento de Extensão da Universidade de Chicago
1922	União Soviética	Inicia-se curso por correspondência
1935	Japão	Programas escolares no rádio como complemento e enriquecimento da escola oficial - <i>Japanese National Pulic Broadcasting Service</i>
1947	França	A Rádio Sorbonne transmite aulas das matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris
1948	Noruega	Primeira legislação para o ensino por correspondência
1951	África	Cria-se a Universidade da Sudáfrica que se dedica exclusivamente a desenvolver cursos de educação a distância
1956	Estados Unidos	A <i>Chicago TV College</i> dá início a transmissão de programas educativos utilizando-se da televisão o que levou outras universidades do país a criar unidades de ensino a distância
1960	Argentina	O Ministério da Educação e Cultura lança a Tele Escola Primária, integrante do pacote de ensino: material impresso, televisão e tutoria
1968	Oceania	Criada a Universidade do Pacífico Sul
1969	Reino Unido	Criada a Fundação da Universidade Aberta

Fonte: organizada pela autora (GOUVÊA E OLIVEIRA (2006); (VASCONCELOS (2010))

De 1969 até 1990 várias instituições foram criadas ao redor do mundo

com as denominações de Escolas por correspondência, Universidade a Distância, Universidade Aberta, entre outras.

Atualmente, oferecida em mais de 80 países, entre eles o Brasil, a Educação a Distância consolidou-se pela credibilidade apresentada nos cinco continentes em que se faz presente, desde o início dos registros em 1728 e sua evolução no século XXI. Sua penetração pode ser utilizada em qualquer nível de ensino, programas formais e não formais e atende milhões de estudantes dispostos a melhorar seu nível de formação acadêmica, seja no processo inicial ou continuado.

Vejamos a seguir como esse processo de ensino a distância se consolidou no Brasil, através da história contada por quem faz parte desse contexto.

## **A Educação a Distância no Brasil**

Os registros do início de atividades de Educação a Distância no Brasil são escassos. O primeiro remonta a 1904, quando o jornal do Brasil, no lançamento da edição de classificados anuncia curso profissionalizante de datilografia.

Em 1923 é fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro tendo por trás um grupoliderado por Afonso Morize e Edgard Roquette-Pinto que oferecia cursos de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia, dando início a Educação a Distância pelo rádio.

Pulando de 1923 para 1934, instalada por Edgard Roquette-Pinto, a Rádio-Escola Municipal no Rio era utilizada para permitir acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas, sendo também utilizada a correspondência para contato com os alunos. Em 1939 o Instituto Monitor ofereceu o primeiro curso por correspondência, de Radiotécnico.

O Instituto Universal Brasileiro em 1941 passa a oferecer cursos profissionalizantes através de apostilas enviadas pelos Correios. O marketing

utilizado para divulgação do curso seria em revistas, jornais, gibis, Cabe salientar que várias organizações similares se juntaram para tornar o referido instituto uma referência em cursos profissionalizantes pelo correio.

A Universidade do Ar tendo como fundo o Serviço Nacional de Aprendizagem Escolar (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC) e algumas emissoras associadas tinha por objetivo oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os alunos baseavam seus estudos nas apostilas e corrigiam exercícios com o auxílio de monitores. O trabalho se desenvolveu de 1947 até 1961, no entanto o SENAC permanece com Educação a Distância até os dias de hoje. Registros apontam que em 1983 o SENAC desenvolveu uma série de programas radiofônicos sobre orientação profissional na área de Comércio e Serviços sendo batizados de “Abrindo Caminhos”.

A promoção do Letramento de jovens e adultos e a democratização do acesso à educação foi promovido pela Diocese de Natal no Rio Grande do Norte, a partir de 1959, através da criação de algumas escolas radiofônicas, dando origem ao MEB - Movimento de Educação de Base - Conferência Nacional dos Bispos e o Governo Federal, que demarcava o território da Educação a Distância não formal no Brasil.

Um convênio entre o Ministério da Educação e Cultura – MEC, Fundação Padre Landel de Moura e a Fundação Padre Anchieta preconizava a utilização de rádio para a educação e a inclusão social de adultos. Esse trabalho de parceria recebeu o nome de Projeto Minerva, tendo início em 1970 e mantido até o início da década de 80.

A TV Ceará e o Instituto Padre Reus criam em 1974, cursos das antigas 5ª a 8ª séries do Ensino de 1º grau, hoje denominadas de 6ª ao 9º ano do Ensino Fundamental, utilizando-se de material televisivo, impresso e monitores.

No avançar dos anos, surge o Telecurso (1977), Cursos Supletivos a Distância, que começaram a ser oferecidos por fundações privadas e organizações não governamentais utilizando tecnologias de tele-educação, satélite e materiais impressos;

A Universidade de Brasília, pioneira na Educação a Distância no campo do ensino superior no Brasil, cria cursos que inicialmente são veiculados por jornais e revistas. Em 1989 se transforma em Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD) e é lançada no Brasil a EAD.

Concebido e produzido pela Fundação Roquette Pinto, teve início em 1991 o programa Salto Para o Futuro. Em 1995 foi incorporado à TV Escola - canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação -, tornando-se um marco da EaD nacional.

Considerada de grande relevância, a UAB - Universidade Aberta de Brasília - é criada em 1992.

Em 1995 é criado o Programa TV Escola da Secretaria de Educação a Distância do MEC. No ano seguinte, 1996, o Ministério da Educação cria a Secretaria de Educação a Distância (SEED), na política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira. Tendo por base esse mesmo ano, surge oficialmente no Brasil a Educação a Distância, sendo as bases legais para essa modalidade de educação, as estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, aprovada em 20 de dezembro de 1996.

A regulamentação da Educação a Distância ocorreu em 2005 através do Decreto nº 5622 (BRASIL, 2005), ficando revogados os Decretos nº 2494 de 10/02/1998 e nº 2561 de 27/04/1998, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4361 de 2004 (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Voltando ao ano anterior, 2004, a história registra a implantação do Proletramento e o Mídiasna Educação, programas implantados para a formação inicial e continuada, promovidos pelo MEC que acabaram convergindo na criação da Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o próprio MEC, estados e municípios, integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior e a distância.

Somente no ano de 2006 é que entra em vigor o Decreto nº 5773, de

09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequências no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância (BRASIL, 2006).

No ano de 2007 entre em vigor o Decreto nº 6303, de 12 de dezembro de 2007, alterando dispositivos do Decreto nº 5622 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2007).

Em 2009 passa a vigorar a Portaria nº 10, de 02 de julho de 2009, que fixa critérios para a dispensa de avaliação *in loco* e deu outras providências para a Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil (BRASIL, 2006).

No ano de 2011 a Secretaria de Educação a Distância é extinta. Nesse sentido, cabe salientar que o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação a Distância (SEED) agia como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentado a incorporação das tecnologias de informação e comunicação, e das técnicas de Educação a Distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promovia a pesquisa e o desenvolvimento, voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010). Devido à extinção recente dessa secretaria, seus programas e ações foram vinculados a novas administrações (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011).

## **O início de tudo - Projeto Veredas**

A educação a Distância na Faculdade Finom demarca o início de suas atividades a partir do segundo semestre de 2006. Para chegar a essa implantação, em processo anterior, a referida Faculdade participou do Projeto Veredas. Nesse sentido, façamos uma pequena retomada do que foi o Projeto Veredas.

Perpassando pela história do Projeto Veredas, foi possível constatar que

no final do projeto, aproximadamente 14 mil professores no Estado de Minas Gerais alcançaram a formação em nível superior. O trabalho foi desenvolvido durante quatro anos, de 2001 a 2005, tendo como envolvidos a Secretaria de Educação de Minas Gerais e 18 Instituições de Ensino Superior - federais, estaduais e privadas.

O objetivo da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais era melhorar a qualidade da educação das séries iniciais, formando profissionais em serviço, tanto na Rede Municipal quanto Estadual, modalidade a distância, tendo como público alvo professores do ensino fundamental que possuíam o curso normal.

Analisando sob a perspectiva das vantagens, a Secretaria do Estado da Educação (SEE/MG, 2002) apontou como principais os seguintes aspectos: equalização de oportunidades para todos os docentes de Minas Gerais obterem um curso de formação de professores; a interatividade do contexto da vida real com a teoria, permitindo a associação da teoria com a prática; a vivência prática, acadêmica das universidades e instituições superiores de ensino nas atividades presenciais em cada módulo desenvolvido e a experiência do ensino a distância, visto que a maior parte das atividades eram desenvolvidas a distância e a culminância do projeto, o encontro dos alunos e professores, era presencial. Essa experiência é que deu início aos primeiros pensamentos para elaborar o projeto de implantação de cursos a distância no Noroeste de Minas, idealizado pela Finom.

Dentre as atividades desenvolvidas no projeto, os alunos realizavam diferentes tarefas, considerando-se atividades individuais, coletivas, presenciais, provas, monografia e memorial, no qual podiam demonstrar os conceitos apreendidos e os resultados da prática aplicada, visto que, em tese, a teoria deveria estar associada à prática.

No âmbito da textualidade, a intencionalidade foi privilegiar os textos resultantes da experiência pedagógica no intuito de acompanhar e verificar a capacidade de ação-reflexão-ação e ressignificação de sua identidade

profissional” (SEE/MG, 2004, p.24).

## **Sonhos que sonhamos**

A Faculdade Finom, desbravadora do ensino superior na região noroeste de Minas iniciou seu sonho há mais de 25 anos. Tudo começou com cursos de Licenciatura e aos poucos foram sendo introduzidos outros que pretendiam atender a demanda regional de qualificação profissional.

Foi diante desses sonhos de poder favorecer a região do noroeste mineiro, com educação de qualidade, professores qualificados e fácil acesso, que integrante das Instituições de Ensino Superior, a Finom atendeu requisitos para fazer parte do Veredas, descrito acima.

A estrutura do Projeto Veredas e o sucesso da realização no alcance das proposições por parte da SEE/MG direcionou os pensamentos da Finom para atender uma nova clientela, com acesso diário difícil para cursar o ensino superior, em função da distância geográfica, do trabalho, da família, entre outros aspectos. Aliado a isso, o Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro (BRASIL, 2005) conceituou a Educação a Distância, orientando o seu funcionamento:

Art 1: Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempo diversos.

Diante da perspectiva de uma nova modalidade de educação aliada a possibilidade de atendimento de pessoas com as dificuldades apresentadas, geográficas, econômicas e sociais que a Finom idealizou o Ensino a Distância na área de Licenciatura, tendo sido contemplados os cursos de Geografia, História e Pedagogia. A opção pela Licenciatura foi pensada com base nas necessidades regionais de formação de profissionais competentes e qualificados

com embasamento teórico e prático para atender a demanda educacional.

O desafio estava posto: pensar, discutir, analisar e enfrentar a proposição de elaborar as grades curriculares, os Projetos Pedagógico do Curso, material instrucional, definição de referências bibliográficas, professores, metodologias, entre outros. Com as mangas arregaçadas um grupo de profissionais passou a elaborar, dentro de cada área específica, o pertinente para que os cursos iniciassem.

Do ponto de vista de Lobo Neto, a função da EAD deve estar vinculada a um projeto pedagógico, realizando-se como prática social na busca da autonomia, do respeito a liberdade e razão. Para o autor essa modalidade de ensino deve potencializar “o acesso aos meios de educar-se, de tornar-se participante do bem social, cultural, econômico e político” (LOBO NETO, 1991, p.125)

Baseados na Legislação, nas pesquisas feitas em instituições que já trabalhavam com educação a distância, o processo histórico, o Projeto Veredas, além do empenho dos envolvidos, definiu-se a metodologia a ser adotada pela Finom. Então no segundo semestre de 2006, iniciou-se o processo de vestibular para os alunos que seriam os primeiros a serem apresentados à formação à distância pela Faculdade Finom.

A estratégia metodológica baseava-se em proporcionar aos alunos um guia de estudo para cada disciplina da grade curricular em cada semestre. Os guias foram pensados e elaborados pelos próprios professores da Instituição e principalmente, dos cursos, semestre a semestre. Na época a tecnologia utilizada como meio de contato com os alunos era o telefone 0800, fax e email. No início de cada semestre os alunos recebiam orientações sobre o horário de atendimento dos professores para que pudessem realizar contatos e sanar dúvidas.

Cabe salientar que os alunos cumpriam 20% da carga horária *in loco*, caracterizando o encontro presencial, marca registrada da Educação a Distância da Finom e que permanece até os dias atuais. No que tange as atividades

avaliativas, baseavam-se na construção do portfólio, na elaboração, execução e socialização da oficina e na avaliação semestral no total de 20 pontos. As atividades *in loco* sempre foram acompanhadas por um tutor devidamente qualificado para atender os alunos, cumprir as atividades propostas na oficina, receber o material e sanar dúvidas.

A proposta da atividade avaliativa portfólio baseava-se na leitura do guia de estudo da referida disciplina, das atividades propostas na oficina e das leituras complementares, onde os alunos deveriam produzir um texto com as suas percepções acerca da ementa proposta, identificando referências pesquisadas sobre os temas mais relevantes, aspectos importantes da disciplina e o trabalho desenvolvido nas oficinas, isto é, como o grupo se reuniu, se foi oficina desenvolvida em campo, a forma de socialização na sala e o que tinha sido compreendido, para que o professor conteudista pudesse interagir com o aluno, de acordo com suas necessidades. A realização do portfólio deveria atender critérios de metodologia, conteúdo e considerações finais adequadas ao tema, para obter a pontuação total de 5,0 (cinco) pontos.

Na modalidade de oficina, os professores propunham atividades, preferencialmente desenvolvidas em campo para poder aproximar os alunos da EaD das atividades práticas da escola e poderem vivenciar a realidade. A atividade dividida em várias etapas contemplava inicialmente a atividade com o grupo realizando leituras acerca dos assuntos propostos no guia de estudo. Na segunda etapa os alunos se reuniam fora do espaço escolar para definir a execução das atividades avaliativas, executavam a atividade, reuniam-se para o fechamento e organização da socialização. A atividade avaliativa em referência tinha como nota total 5,0 (cinco) pontos, divididos em vários aspectos, como originalidade na apresentação, postura, conteúdo apresentado e resultados finais. Do ponto de vista da autora, a socialização é considerada o ponto alto de todas as atividades avaliativas, pois possibilita apreender dentro do processo de ensino e aprendizagem, visto que as etapas cumpridas da oficina proporcionavam a troca de saberes e a apresentação dos

seus conhecimentos experienciais, curriculares, disciplinares e profissionais, conforme afirma TARDIF (2002), os quais são indispensáveis à formação superior, acadêmica e de profissionalização.

Ainda segundo Tardif (2002), “o processo de formação do ser humano é guiado por representações explícitas que exigem uma consciência e um conhecimento dos objetivos almejados pelos atores educativos [...]” (TARDIF, 2002, p. 151) é chamado de educação. Para afirmar a educação como interação, Tardif parte do pressuposto de que “a prática educativa constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana” (IBIDEM, p. 152), como a socialização, e apresenta a discussão como o meio educativo no qual a formação ocorre (IBIDEM, p. 165).

Como fechamento das atividades avaliativas, a aplicação de uma avaliação semestral contemplando 10 questões, divididas em 09 questões objetivas e uma questão dissertativa. A prova com a pontuação de 10,0 (dez) pontos atribuía as questões de 01 a 09 a pontuação de 1,0 (um) ponto para cada e a questão discursiva de nº 10, tendo o valor de 1,5 (um vírgula cinco) pontos.

Com o passar do tempo, em 2009, houve um repensar na metodologia da Educação a Distância da Finom. Sentiu-se a necessidade de implementar o AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem - que teve por objetivo complementar o conteúdo dos guias de estudo e das oficinas. Para tanto, partindo das ideias dos professores conteudistas, estabeleceu-se o estilo de ambiente que atenderia às necessidades da clientela atendida. Nesse sentido, definiu-se pela elaboração dos materiais para as gravações de vídeo aulas, proposição dos temas dos fóruns, o estilo, o tempo e a durabilidade dos chats, estrutura dos glossários, padrão de formatação das páginas iniciais de cada disciplina.

A escolha pelos profissionais para a produção das vídeo aulas foi pelos próprios professores escritores dos guias ou responsáveis pela disciplina, integrantes do quadro de professores da Educação a Distância ou da Instituição.

A produção das vídeo aulas foi significativa e deu novo conceito a Educação a Distância da Finom. Os professores se sentiram mais desafiados e

empolgados, pois juntamente com as vídeo aulas, os fóruns entraram em pleno funcionamento e os chats passaram a fazer parte do cotidiano, permitindo a interação mais próxima entre o professor conteudista e o aluno. Essa nova metodologia aproximou e melhorou consideravelmente o contato e os resultados dos alunos.

O acesso ao AVA foi acontecendo de forma crescente e contínua, pois ainda parecia aos alunos algo muito difícil de participar. A clientela de alunos atendidos era, em sua grande maioria, de regiões distantes e de acesso difícil ao computador e a internet. Esta nova possibilidade metodológica fez com os alunos buscassem alternativas tecnológicas para poderem estar dentro do processo do AVA, uma vez que o acesso não era obrigatório e sim um adicional no intuito de promover melhorias e contribuir no processo de ensinar e aprender.

Como sempre se busca melhorar os procedimentos, em meados de 2010, o Núcleo Docente Estruturante, após analisar resultados positivos de utilização do AVA, reestruturou a grade curricular dos três cursos: Geografia, História e Pedagogia da EaD da Finom. A reestruturação aconteceu após pesquisas, análise da legislação e demanda regional do noroeste de Minas Gerais.

Dentre as disciplinas que foram contempladas, com o objetivo de atualização dos cursos, pode-se citar a Educação das Relações Étnico Raciais e Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, indispensáveis para o cenário educacional vigente no Brasil. Falando especificamente do curso de Pedagogia, pode-se acrescentar, além das já citadas, Princípios Metodológicos da Educação em Espaços Não-Escolares, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Inspeção, Práticas de Educação Formal e Informal e Pedagogia de Projetos e Organização do Trabalho Pedagógico. Associado à essas disciplinas apontadas no Curso de Pedagogia, houve a ampliação dos estágios supervisionados - que antes eram apenas dois em Educação Infantil e Anos Iniciais - que permite vivência da prática efetivamente. São eles: Educação Infantil, Anos Iniciais, Gestão

## Escolar e Espaços Não-Escolares.

Diante dessas novas propostas, as equipes de professores conteudistas com o apoio do Núcleo Docente Estruturante perpassaram pelas atividades avaliativas e concluíram que a oficina deveria sofrer modificações, tendo como uma das atividades a presença do professor conteudista em sala de aula para realizar a introdução da oficina, desde a apresentação do plano de ensino até o desenvolvimento da primeira etapa, que pode ser leitura e debate, resolução de situações-problema, dramatizações, seminário relâmpago, entre outros e o encaminhamento das demais etapas elaboradas. A oficina passa a ter a pontuação de 4,0 (quatro) pontos e não mais 5,0 (cinco) como inicialmente era. O outro 1,0 (um) ponto é atribuído a participação do aluno no Fórum que permanece à disposição no período de vigência da disciplina, aproximadamente um mês.

Foram intensificados os atendimentos via chat aos alunos, onde o contato entre o Professor Conteudista e o aluno, acontece de forma programada e constante enquanto a disciplina é trabalhada nas oficinas, fora do espaço da instituição.

De todos os apontamentos postos ao longo do artigo, tem-se a certeza de que os cursos a distância promovidos pela Faculdade Finom estão em constante aprimoramento e análise, buscando atender a clientela regional, às necessidades de mercado e a melhora na qualidade da educação da população atingida pelos egressos dos cursos de Geografia, História e Pedagogia.

Corroborar-se com as palavras de Mello (1991), quando observa que a educação a distância emerge como uma alternativa para suprir as matrículas em todos os níveis, além de diminuir o custo da formação se comparada com o ensino tradicional.

Já Schmitt *et al* (2008), realizou um estudo apontando que no cenário brasileiro, quanto mais transparentes forem as informações sobre a organização e o funcionamento de cursos e programas a distância, e quanto mais conscientes estiverem os estudantes de seus direitos, deveres e atitudes

de estudo, maior a credibilidade das instituições e mais bem-sucedidas serão as experiências na modalidade a distância.

## **Considerações**

Tem-se consciência de que embora não sendo mais tão jovem a Educação a Distância vem se adaptando, se moldando, se estruturando de acordo com as mudanças sociais, políticas e econômicas. Passou do ensino por correspondência ao uso de tecnologias e, poder-se-ia dizer que hoje não vivemos sem a tecnologia.

As colocações realizadas acerca do contexto histórico serviram de embasamento para compreender o processo pelo qual o ensino a distância foi construído, chegando ao patamar de atendimento de um número considerável de pessoas que não dispõem de tempo fixo e horário disponível para ampliar sua formação. Falando em formação, registra-se que o leque de opções é grande e atende os requisitos de quase todos que buscam pelo ensino.

Há que se considerar um aspecto muito importante no contexto de ensino a distância. Em um primeiro momento parece fácil, pois o aluno pode fazer seus próprios horários, estudar quando tem tempo, mas na verdade, faz-se necessária uma grande disciplina, como por exemplo ter um horário de estudo diário para leitura e análise de textos, resolução de exercícios, chat, fórum, entre outros. Neste sentido, sempre que se pensar em estudar a distância, esta consideração deverá ser feita, levando-se em conta sua disponibilidade de ser disciplinado para estudar.

## Referências

BRASIL, Decreto 5622, de 19 de dezembro de 2006. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 22 set. 2014.

BRASIL. Decreto 5.773 de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequencias no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 maio 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)>. Acesso em: 22 set. 2014.

BRASIL, Decreto 6303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequencias no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5773.htm)>. Acesso em: 22 set. 2014.

BRASIL. Portaria nº 10, de 02 de julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação *in loco* e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 03 jul 2009. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10\\_seed.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2014.

GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. **Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **A filosofia do ensino à distância**

**e seu papel social.** In: BALLALAI, Roberto (Org). Educação à distância. Niterói: Centro Educacional de Niterói, 1991.

MELLO, Miriam Coeli Dutra. **Testemunho de alunos, professores e comunidades.** In: BALLALAI, Roberto (Org). Educação à distância. Niterói: Centro Educacional de Niterói, 1991.

SCHIMTT, V.; M. S. MACEDO; V. R. ULBRICHT. **A divulgação de cursos na modalidade a Distância:** uma análise da literatura e do atual cenário brasileiro. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, Rio de Janeiro, v. 7.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Legislação da Educação a Distância.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=289&Itemid=822](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822)

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Jornal Veredas.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2-16, Dez, 2003.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Veredas:** Formação Superior de Professores. Curso a Distância. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Veredas:** Formação Superior de Professores. Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas do Veredas. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** . Petrópolis: Vozes, 2002.



## OS MEIOS TECNOLÓGICOS CONTRIBUINDO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

**Eliana da C. M. Vinha\***

**Resumo:** Este estudo tem por objetivo refletir sobre a contribuição dos meios tecnológicos como ferramenta para a educação à distância. A metodologia utilizada foi revisão bibliográfica, descritiva, não experimental. Diante da rapidez que as novas tecnologias tem se adentrado no cotidiano das pessoas, inclusive no ambiente escolar é preciso que os atores envolvidos comuniquem e interajam entre si e os outros com uma consciência em comum: educação de qualidade e que seja transformadora, sempre voltada para o bem individual e coletivo.

**Palavras chave:** Tecnologia. Educação. EAD

**Abstract:** This study aims to reflect about the contribution of the technological means as a tool for the distance education. The methodology used was bibliographic, descriptive and non-experimental review. In face of the speed that the new technologies have been entering in the people's everyday, including the school environment, it is necessary that the protagonists involved communicate and interact to each other and others with a consciousness in common: Education of quality and that be transforming, always focused on the collective and individual wellbeing.

**Keywords:** Technology. Education. Distance Education (EAD)

---

\* Prof.<sup>a</sup> na pós graduação da Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM. E-mail: elianafisio@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Os meios tecnológicos disponibilizam ambientes colaborativos como peça de fundamental importância, para que o aluno conheça-os e utilize-os a fim de possibilitar um aprendizado diferente, não menos importante que as demais estratégias e ferramentas de ensino-aprendizagem.

As técnicas adotadas para facilitar o processo de aprendizagem em ambientes virtuais permitem alguns questionamentos, principalmente relacionados à mediação, a exploração do potencial, tanto do aluno quanto do professor/tutor, a integração sócio-afetiva, dentre outros.

Desta forma, este estudo tem por objetivo refletir sobre a contribuição dos meios tecnológicos como ferramenta para a educação à distância

O trabalho será desenvolvido por meio de revisão bibliográfica, descritiva, não experimental. Tais escolhas se devem por ser um método de revisão mais amplo. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 224) o método de pesquisa que inclui a revisão bibliográfica possibilita “a citação das principais conclusões a que outros autores chegaram”. Salienta ainda que a pesquisa realizada contribua para “demonstrar contradições, reafirmar comportamentos e atitudes”, além de incluir a literatura teórica e empírica bem como estudos com diferentes abordagens metodológicas (quantitativa e qualitativa).

Os estudos incluídos nesta revisão foram analisados de forma sistemática em relação aos seus objetivos, materiais e métodos, permitindo que o leitor analise o conhecimento pré-existente sobre o tema investigado. Foram critérios de inclusão bibliografia temas referente a EAD e as ferramentas que contribuem para o processo ensino aprendizagem. Os itens de exclusão foram o histórico da EAD e a descrição dos recursos utilizados.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A expansão do número de computadores no Brasil, incluindo milhões de pessoas plugadas na internet, também tem reflexos diretos na educação. Segundo Daniel (2003) o uso da internet na educação traz certas preocupações em relação ao acesso, à qualidade e ao custo. A partir do momento que os cidadãos têm acesso a educação, quem ganha é a sociedade nas suas mais variadas formas. Apesar do fácil acesso da população à internet nem todas as cidades do Brasil estão conectadas e é assustador o número de professores que não sabem utilizar um computador e ainda dizem que não faz questão nenhuma em aprender. A qualidade não pode ser medida, mas pode ser percebida quando diz que esta educação foi transformadora. Quanto o custo depende do investimento dos governos e da iniciativa privada. É uma disputa do mercado educacional que saberá o resultado somente após os profissionais ingressarem no mercado de trabalho.

A revolução da internet trouxe ideias novas e também novos riscos. Uma das ideias é o uso da rede na educação. Para Werthein (2007), tal fato representa mais um desafio para o sistema educacional, pelo simples fato dela trazer benefícios e também problemas. De um lado as infinitas possibilidades para pesquisar, trocar informações dentre outros. Por outro lado, pode-se citar, a dispersão dos estudos, o acesso a assuntos e práticas inúteis além da incitação à violência. Vale ressaltar que as palavras e as imagens têm muita força perante o usuário, sendo capaz até de alterar os comportamentos, embora atitudes inexpressivas sejam reflexos daqueles existentes no meio, outro desafio é estimular os filhos e alunos a usar a rede com critério e desfrutar as vantagens para melhorar sua formação, seja acadêmica ou profissional, para isso é preciso conhecer a internet de forma ampla.

Ao se falar dos perigos da rede, Ribeiro (2006) diz que a escola atual não prepara o aluno para o uso consciente da rede, o que se percebe é alunos

desinteressados pela escola, pois estão acostumados com a agilidade da rede. Porém esta geração corre um risco de ser mediocrizada, no sentido de querer tudo rápido. Pensando sobre o mercado de trabalho ele não é tão ágil e a vida também não aceita essa velocidade.

Quanto às novas tecnologias, o impacto sobre a educação é visível, um exemplo atualíssimo é a Universidade Aberta do Brasil – UAB, onde muitas pessoas estão sendo agraciadas por meio deste projeto. A tendência é ganhar novos espaços e cada dia mais, outros cidadãos terem acesso a essa forma de aprender e ensinar.

Neste sentido Costa (2006) relata que é preciso investir na formação dos professores para que eles percebam que é possível criar aulas dinâmicas por meio de *blogs, fórum*, redes sociais e outros. Saber medir o bom uso das ferramentas disponíveis pode evitar o individualismo e a acomodação. Atualmente o Ministério da Educação e Cultura – MEC está investindo na formação continuada dos professores por meio de projetos específicos com a finalidade de proporcionar o uso das novas tecnologias na sala de aula, prezando a qualidade.

Daniel (2003, p. 119) vê as tecnologias de informação como tendo duas virtudes básicas: 1) o apoio às experiências de aprendizagem ativa e; 2) o apoio dos meios tecnológicos como oportunidade de aprendizagem. O autor acredita que o desafio para as boas experiências “é um exercício que custa caro porque exige muito trabalho dos professores”.

Segundo Nogueira e Oliveira (2005, p. 02) a formação do professor atual deve ser levada em consideração o “alcance das melhores possibilidades de atuação profissional, mas sem perder de vista o saber docente, o prazer e o significado contidos na aprendizagem”. Assim quando se fala em abrir uma sala de informática, o foco é apenas na técnica. Desenvolver uma proposta pedagógica, e uma metodologia para o uso dessa tecnologia, capacitar continuamente esses professores é realmente o que faz diferença.

A educação convencional e a educação com uso das novas tecnologias

não são tão diferentes, talvez a segunda seja diferente no formato, pois depende exclusivamente da mídia. Para educar é necessário socializar, e as duas permitem essa possibilidade. Ao se falar em educação à distância – EAD leva-se em conta a flexibilidade do tempo e na localização do aluno em qualquer espaço. Há certa reserva quanto à afetividade entre colegas e professores, muito comum no modo presencial, porém é uma questão de tempo. Não se faz grandes amigos através de redes sociais? A EAD Não é o mesmo princípio? Melhor aguardar...

A EAD é uma exigência da cibercultura, é um conjunto de técnicas que abordam práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço. Realmente é um novo ambiente, sendo o principal suporte de comunicação, trocas de informações, de sociabilidade, de organização, de conhecimento e de educação. Há também uma mudança na linguagem e na capacidade expressiva individual ou coletiva dos participantes.

Atualmente as tendências pedagógicas se uniram e resultaram em megatendências proporcionando à educação infinitas possibilidades de atuação e colaborando para que o ensino seja realmente instrutivo, de transmissão de conhecimentos e informações. Para Souza (2012, p. 24) “a construção de uma educação transformadora passa pelo saber real do contexto histórico e cultural do aluno” assim, a educação vai além da prática educativa, permeia pelo viés da bagagem que o indivíduo traz e incita sua autonomia, que é precípua na modificação deste tipo de educação.

Paulo Freire (2010, p. 27) sugere a mudança por meio de uma visão além do “desconectado do concreto”. Visualiza-se a educação brasileira para além das quatro paredes da sala de aula, graças aos avanços na tecnologia de informação e da comunicação. Uma das vantagens dessa modalidade é atender as regiões mais longínquas que sofrem com a precariedade do ensino superior convivendo com o estigma de excludente, à margem da educação. A EAD, passa então, a oferecer ferramentas que auxiliam também na formação do cidadão, pois utiliza os conteúdos atitudinais que se traduzem no respeito

e nos princípios éticos, morais e culturais da aula e da coletividade aliados às atividades experienciais onde os vínculos afetivos possam ser estabelecidos.

O ritmo acelerado das inovações das tecnologias de informação, da comunicação e da introdução dessas na educação, fizeram com que a EAD se constituísse em um recurso educativo com propósito de oportunizar o acesso a educação de qualidade a todos, em condições igualitárias.

A exclusão social é muito comum no Brasil, em que a classe social menos favorecida fica à margem do sistema de ensino, por residirem em localidades de difícil acesso ou por apresentarem deficiências físicas ou por não conseguirem conciliar trabalho e escola. Para Mendes *et al* (2010, p.07) a EAD “se torna uma modalidade de ensino inquestionável para minimização dessa exclusão, porque se apresenta como uma ferramenta democrática, ou melhor, inclusiva, pois aumenta as chances de inserção do cidadão brasileiro no universo do saber epistemológico [...]”

As novas tecnologias estão transformando o comportamento das pessoas em função da linguagem por elas utilizadas, tem eliminado as barreiras físicas e temporais, facilitando a troca de ideias e informações, favorecendo a educação à distância, acabando com a incompatibilidade entre o aluno e a escola. Enfim, vem se tornando, de forma crescente, importantes instrumentos de cultura e, sua utilização um meio concreto de inclusão e interação.

Costa (2006, p. 06) relata que a EAD é uma “exigência da cibercultura, da pós-modernidade, é um conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço”. Realmente é um novo ambiente, sendo o principal suporte de comunicação, trocas de informações, de sociabilidade, de organização, de conhecimento e de educação. Há também uma mudança na linguagem e na capacidade expressiva individual ou coletiva dos participantes.

Esse modelo de aprendizagem implica um novo paradigma educacional, pois o processo de aprendizagem passa de coletivo e periódico para individualizado e permanente. Conforme Costa (*idem*, p. 06), o professor

passa de transmissor de informação, à guia, “o aluno por sua vez, assume o papel de responsável pelo aprendizado em vez de ser mero observador passivo de informação”. A autora (idem, p. 11) ainda diz que na aprendizagem colaborativa, os aprendizes são estimulados a trabalharem juntos em várias tarefas “a participação de cada um é fundamental, pois a aprendizagem colaborativa envolve metodologias pedagógicas que buscam promover a aprendizagem através de esforços colaborativos” entre os alunos.

A cooperação envolve o engajamento mútuo de todos os aprendizes em um esforço coordenado. O aluno por sua vez, participa ativamente do processo construindo o seu próprio conhecimento, podendo assumir diferentes papéis durante todas as tarefas, visto que o mesmo está no centro de todo o processo ensino-aprendizagem. A troca de experiência é fundamental na construção do conhecimento, pois a construção se torna mais significativa e independente.

Para Alves (2010, p. 159) a construção do conhecimento “[...] permite ao grupo vivenciar distintos papéis e momentos, nos quais a comunicação flui descentralizada, permitindo que diferentes vozes sejam escutadas [...]” dessa forma a interatividade de uns com os outros, faz com que o aprendiz seja confrontado com situações reais e é incentivado a atitudes de questionamento. A troca proporciona uma reflexão coletiva, crítica, incentivando a autonomia no seu próprio processo de aprendizagem. Alunos e professores participam de uma construção partilhada do saber, assim, o conhecimento não se restringe a uma construção individual, se realiza no coletivo.

Segundo Pierre Lévy (1998, p. 01) “as páginas da web exprimem idéias, desejos, saberes, ofertas de transação de pessoas e grupos humanos [...] no ciberespaço, o saber não pode mais ser concebido como algo abstrato ou transcendente”. Portanto, quem não se habituar a conviver com a cibercultura e contextualiza-la no seu real espaço, num futuro próximo estará aquém do mundo colaborativo via web.

A educação e a internet rompem com o conceito de separação física entre alunos e professor e busca a aproximação pela integração virtual,

propiciando a criação de comunicação dinâmica mesmo distante. Didonê (2007) diz que quando o professor e os alunos aprendem a dominar os recursos e ferramentas disponibilizados na rede, conquistam a autonomia. Tal autonomia é fundamental para que haja a construção do conhecimento a partir da relação professor-aluno, ambiente, disciplina e comprometimento com a educação de qualidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da rapidez com que as novas tecnologias tem se adentrado no cotidiano das pessoas, inclusive no ambiente escolar é preciso que os atores envolvidos comuniquem e interajam entre si e os outros com uma consciência em comum: educação de qualidade e que seja transformadora, sempre voltada para o bem individual ou coletivo.

Diante da atual realidade, as novas tecnologias não devem ser utilizadas somente como mais um recurso didático na educação, mas sim como um agente de transformação do processo ensino-aprendizagem, notavelmente passa a ser mais flexível e mais dinâmico.

Neste contexto saber medir o bom uso das ferramentas disponíveis pode evitar o individualismo e a acomodação propiciando ambientes agradáveis no sentido de preservar a autonomia dos envolvidos. Assim o aprendizado se dá por meio das trocas de experiências vividas.

Apesar da vasta literatura sobre as inovações tecnológicas sugere-se que educadores e pesquisadores em geral busquem mais conhecimentos sobre este assunto e questionem, participem, para então emitir opinião contraditória ou não.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. *In*: VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p. 159.

CHAVES, Eduardo. **Tendências Pedagógicas e a Educação à Distância**. Texto *online*, disponibilizado no Curso de especialização em Educação e Educação à Distância. Senac – DF, 2011.

COSTA, Maria Lélia da Silva Torquato. **Ambientes virtuais de aprendizagem na educação à distância na pós-modernidade**. Programa de pós graduação [mestrado] em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Amazonas – AM, 2006. Arquivo digital em PDF. 15 p.

DANIEL, John. **Por que usar a tecnologia?** Educação e Tecnologia em um mundo globalizado. Brasília: UNESCO, 2003. 216 p.

DIDONÊ, Débora. **Professora Pai d'égua**. 2007. Disponível em <<http://www.usp.br/nce/?wcp=/novidades/informe,7,832>> Acesso em 20/fev/2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 27.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5[ Ed. Atlas: São Paulo, 2003. 310 p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2.ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

\_\_\_\_\_. **A reencarnação do saber**. 1998. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs22029805.htm>> Acesso em 20/fev/2014;

MENDES, Angelita de A. R. *et al.* **A relação histórica da educação à distância com a inclusão social e o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação**. Artigo apresentado a Semana Educa I Encontro de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia –

UNIR, 2010.

NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. Educação à distância e formação continuada de professores: novas perspectivas. **Colabora – Revista Digital da CVA – Ricesu**. ISSN 1519-8529. Vol. 3, Nº10, Novembro de 2005.

RIBEIRO, Cássia Gisele. **Escola não prepara aluno para a sociedade contemporânea**. 2006. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/noticias/gd280906.htm>> Acesso em 20/fev/2014.

SOUZA, Lourivan Batista de. Educação Superior a Distância: O perfil do “Novo” Aluno Sanfranciscano. **RBAAD**. Vol. 11, 2012. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2012/artigo\\_02\\_v112012.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2012/artigo_02_v112012.pdf)> Acesso em 21/fev/2014.

VEIGA, Ilma Passos A.; D’ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

WERTHEIN, Jorge. **O caminho do meio**. 2007. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0909200709.htm>> Acesso em 21/Fev/2014.

## O ENSINO UNIVERSITÁRIO À LUZ DA PEDAGOGIA DE ANTON MAKARENKO

José Ivan Lopes\*

**Resumo:** A presente pesquisa objetiva apresentar algumas concepções pedagógicas de Anton Makarenko que inspiram a prática didático-pedagógica nos tempos atuais. O pedagogo ucraniano adotou o trabalho coletivo, o cooperativismo e a pedagogia da revolução como focos essenciais da sua atuação educacional. O aporte teórico utilizado para a pesquisa se baseia nas obras de Luedemann, Moacir Gadotti, dentre outras, que apresentam a pedagogia da revolução e da colaboração, defendidas por Makarenko. O trabalho tem como ponto de partida a perspectiva materialista histórica, que revela o entendimento das concepções teóricas do pedagogo em questão. O *lócus* histórico e concreto no qual foram vivenciadas as experiências educacionais são fundamentais para a identificação dos frutos produzidas. Contudo, é mister considerar a conjuntura sociocultural e as especificidades históricas e materiais da época. O texto se refere a algumas outras questões de grande relevância na pedagogia de Makarenko, a saber: individualismo, disciplina, representatividade, assembleias, normatização, cortesia e perspectiva. Ao discutir estas questões, a pesquisa aponta possíveis desdobramentos e subsídios à construção de propostas coletivas diferenciadas daquelas que temos hoje. Vale a lembrança que elas são pautadas em instâncias colegiadas representativas que, de forma geral, enfatizam mais os princípios administrativos e burocráticos, mas que são relevantes do ponto de vista dos princípios pedagógicos e educativos.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Coletividade. Makarenko. Revolução.

**Abstract:** This research aims to present some pedagogical conceptions of Anton Makarenko that inspire didactic-pedagogic practice nowadays. The Ukrainian educator adopted the collective work, cooperative activity

\* Mestre em Ciência da Religião, pela PUC Minas. Especialista em Pedagogia Empresarial, pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Diretor acadêmico da Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). E-mail: peivan3@hotmail.com

and the pedagogy of revolution as essential focus of their educational performance. The theoretical approach to research is based on the works of Luedemann, Moacir Gadotti, among others, which present the pedagogy of revolution and collaboration, defended by Makarenko. The work takes as its point of departure the historical materialist perspective, which reveals an understanding of the theoretical concepts of the teacher in question. The historical locus and concrete which were experienced educational experiences are critical to the identification of fruit produced. However, it is necessary to consider the sociocultural context and the historical specificities of time and materials. The text refers to some other issues of great importance in pedagogy Makarenko, namely individualism, discipline, representativeness, assemblies, standardization, courtesy and perspective. In discussing these issues, the research points to possible developments and subsidies to build differentiated collective proposals of those we have today. It is worth remembering that they are based on representative collegiate institutions that, in general, emphasize more administrative and bureaucratic principles, but which are relevant from the point of view of pedagogical and educational principles.

**Keywords:** Pedagogy. Collectivity. Makarenko. Revolution.

## **Introdução**

O presente artigo se propõe discutir as principais abordagens pedagógicas propostas por Anton Makarenko e, a partir delas, destacar as possíveis inspirações para a educação superior na atualidade. Não obstante tenha sido influenciado pela cultura do século XIX, Makarenko levanta questões que, por um lado, são inspiradoras para a comunidade educacional em pleno século XXI e, por outro lado, contrastam e questionam aspectos característicos da cultura e, conseqüentemente, da pedagogia atuais.

A modernidade é marcadamente influenciada por manifestações culturais que contrariam a proposta pedagógica de Makarenko e que serão abordadas na presente pesquisa, tais como o isolamento social, a discriminação, o individualismo, dentre outros. Por esta razão, a análise de conjuntura da

atualidade se faz necessária como aporte de reflexão, para que se atinja uma compreensão mais clara e contextualizada das questões levantadas pelo pensador em questão.

## **O ensino universitário à luz da pedagogia de Anton Makarenko**

O ensino universitário, assim como todos os níveis da educação, está inserido em um contexto sociocultural e, conseqüentemente, recebe influências do meio em que se encontra. Visto isto, não se pode pensar a educação sem levar em conta uma análise de conjuntura, mesmo que breve, para não correr o risco de descontextualizar a abordagem a que se propõe. A análise que se propõe aqui, objetiva uma melhor compreensão das abordagens de Makarenko a partir do contexto e da cultura que inspiraram o pensador na construção do seu sistema pedagógico.

Neste aspecto, a abordagem que hora se propõe, levanta aspectos antropológico da educação atual. Neste sentido, a professora Lucíola Maia (2012, p. 262) aponta alguns questionamentos que são relevantes para a nossa reflexão:

Queremos formar um homem individualista, movido pela indústria, pelo consumo e pela robótica, ou um homem que pensa, elabora, luta coletivamente por direitos sociais, pela transformação e emancipação da sociedade? De qual homem a humanidade e a escola necessitam? Quais suas características, quais seus princípios?

Anton Makarenko nasceu em 1888, na cidade de Bielopólhe, na Ucrânia. Seu pai era operário ferroviário, sua mãe era dona de casa. Como era costume na época, foi alfabetizado casa, pela própria mãe. Somente mais tarde se matriculou em uma escola primária da região, onde cursou as disciplinas de língua russa, aritmética, geografia, história, ciências naturais, física, desenho, canto, ginástica e catecismo. Não estudou sua língua materna, a ucraniana, que havia sido proibida pelo imperador da Rússia e nem as disciplinas de

lógica e filosofia, que eram oferecidas somente à elite ucraniana.

Formou-se no curso de magistério, aos 17 anos de idade. A partir de então, passou a estudar as teorias leninistas e marxistas, que exerceram grande impacto na sua visão de mundo e de educação. Iniciou a sua carreira como professor na Escola Primária das Oficinas Ferroviárias, onde lecionou no período de oito anos. Posteriormente, tornou-se diretor de uma escola secundária, onde, com a ajuda das famílias dos alunos e dos professores, investiu na expansão do espaço cultural, além de promover modificações relevantes na grade curricular. Uma das inovações expressivas por ele promovida foi a introdução do estudo da língua ucraniana, ação que causou forte impacto cultural.

A sua grande epopeia educacional começou de 1920 em diante, quando, durante 16 anos, dirigiu as instituições educacionais “correcionais” para crianças e adolescentes abandonados, que o tornaram famoso: a Colônia Maxím Gorki (em Poltava, 1920 a 1928), e a Comuna F.M. Dzerjinski (em Kárkov, 1927 a 1935). (GADOTTI, 2001, p. 136).

Ao assumir a direção da Colônia Gorki, viveu uma das experiências mais marcantes da sua carreira. Esta colônia era uma instituição destinada à reeducação de menores órfãos pobres e provenientes da exclusão social. Ali teve a oportunidade de construir uma proposta educacional cujo eixo central se resumia nos seguintes critérios: convívio social, protagonismo do educando que participava ativamente da organização da escola, o trabalho e a disciplina.

A morte de Anton Makarenko ocorreu em 1939, de ataque cardíaco, durante uma viagem de trem.

Com o propósito de melhor analisarmos as teorias e práticas pedagógicas de Makarenko, destacaremos três aspectos relevantes da sua obra. Consideramos que elas elucidam plenamente o pensamento do autor acerca dos aspectos didático e pedagógico e apontam possíveis caminhos para o ensino superior hodierno. Em primeiro lugar abordaremos a análise das práticas que marcaram a ação pedagógica de Makarenko. Posteriormente trataremos das considerações acerca do processo histórico desencadeado

a partir da intervenção de Makarenko. Por fim, discutiremos as possíveis contribuições da teoria do pensador supracitado, a partir das teorias de Lênin, para a educação em nível superior na atualidade.

A compreensão da vida e da concepção dos valores que nortearam as ações pedagógicas do educador ucraniano torna-se possível a partir da abordagem dos elementos que influenciaram a formação do ideário valorativo e político do pensador, ou seja, a influência da ideologia leninista na cultura russa e ucraniana, que, por fim, a interferência na construção dos valores essenciais na vida, no processo de formação política e na atuação pedagógica de Anton Makarenko. O evento marcante da Revolução Russa determina não só a derrocada do poder tsarista, mas explica e dá sentido aos fatos ocorridos anteriormente ao ápice do evento histórico, em 1917.

Contudo, as lutas de grupos resistentes à revolução russa, que prosseguiram até o nascimento do governo comunista e o desencadeamento da crise de identidade da revolução, como destaca Leudemann, também influenciaram a cultura russa. Por esta ocasião prevalecem o emprego da força, a polarização da personalidade individual e quase heroica de personagens isolados, a alienação massificadora do proletariado e a ascensão e um modelo de Estado burocratizado. Estas marcas relevantes da história russa não se restringiram a questões de ordem política e factual, todavia adentraram profundamente no contexto da cultura, na querela acerca da arte, dos novos horizontes históricos, impondo suas influências na construção da utopia de uma nova sociedade em construção.

Paulatinamente ocorria a Revolução Ucraniana. A Ucrânia, por sua vez, batalhou em prol do fim do status posto da arcaica organização econômica, política e social, com o objetivo de empreender a edificação de uma nova ordem social, mesmo que enfrentando forte resistência por parte dos grupos contrários à revolução. Foi em 1920 que o chamado Exército Vermelho dominou os grupos conservadores na Ucrânia e decretou o fim do antigo Império russo. Segundo Leudemann (2002, p. 98), foi a partir daí que iniciou

a construção da República Soviética da Ucrânia.

O contexto político e ideológico exposto acima explica a construção das convicções políticas e o entendimento da concepção pedagógica de Makarenko, como fonte de ação revolucionária. Os acontecimentos históricos mostram que a formação revolucionária de Makarenko é resultado da vivência, durante o período da infância e da adolescência, em meio à crise financeira que atingiu sua família e da sua experiência imediata das diferenças sociais.

Contudo, além das experiências pessoais, as leituras dos principais pensadores russos e ucranianos, especificamente nas áreas da cultura, da política e da educação, foram fatores preponderantes para construção do arcabouço ideológico de Makarenko.

Para Leudemann, (2002, 22) “O romantismo ativo, de Gorki, e o intelectual como organizador, de Lênin, foram as concepções mais marcantes da formação de Makarenko”. Foi em Máximo Gorki, que Makarenko compreendeu a necessidade de se valorizar a arte, a estética e a ética como instrumentos essenciais para a edificação de um mundo novo. Em Lênin, as informações necessárias para a construção de um projeto diferenciado da ação política.

O pensamento de Ilich Ulianov (Lênin), por sua vez, influenciou sobremaneira a forma como Makarenko assumiu um compromisso com a luta revolucionária, ele fez das orientações políticas leninistas suas próprias armas. Em Lênin, Makarenko encontrou inspiração e buscou referências para a reflexão acerca da sua missão como educador.

Desde o tempo de estudante, em Kremenchug, Makarenko acompanhou as polêmicas estabelecidas pela social-democracia russa, sintetizadas por Vladimir Ilich Ulianov (Lênin), líder bolchevique no livro *Que Fazer*. Lênin se referia ao período de desmobilização da social-democracia, com o refluxo dos movimentos grevistas e criticava duramente os militantes social-democratas, que concentraram suas ações na luta econômica. Lênin defendeu, nesse período, a necessidade de o militante marxista atuar, como intelectual, fora do movimento operário,

trazendo propostas de organização revolucionária, passando da denúncia econômica para a luta geral, política. (LEUDEMANN, 2002, p. 73).

A chamada *pedagogia do coletivo de Lênin*, foi extremamente inspiradora para Makarenko e tornou-se o fio condutor que delineou a trajetória educacional e política de Makarenko. Baseado na prioridade do coletivo sobre o individual que o educador ucraniano implantou a chamada autogestão para a vida social na colônia de reeducação de crianças e jovens órfãos e delinquentes. As convicções pessoais construídas a partir da priorização do coletivo marcaram a atuação de Makarenko como educador e como homem de ação política. O modelo pedagógico supracitado é tão determinante para o educador ucraniano, ao ponto de ser apresentada como uma realidade que se resume na apresentação de uma educação pelo coletivo para a vida coletiva.

A compreensão pedagogia de Makarenko passa obrigatoriamente pela análise do contexto histórico, marcado pela luta revolucionária inspirada na teoria leninista sobre a organização do coletivo em detrimento da ação revolucionária espontaneísta. Todavia, neste sentido, merece destaque as condições históricas da sociedade ucraniana como solo para a desconstrução das práticas pedagógicas vigentes e a busca de novas maneiras de conduzir o processo de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino. A ênfase se dá em relação ao que pode ser identificado como ponto central do seu sistema pedagógico, a saber, o seu comprometimento político com a concretização de um projeto educacional, pedagógico e político centrado na *formação coletiva* para a *vida coletiva*.

Para o autor, a coletividade nas organizações é fator primordial. Não obstante, a coletividade escolar deveria ganhar centralidade no processo de aprendizado, através da ação pedagógica, as novas gerações para uma subordinação entre iguais e para o comando. Contudo, é recomendado aos pais, a necessidade de se unirem função das atividades escolares e da proposta de criação de um novo modelo educacional, mais profundo e atraente para seus

filhos. A principal característica deste sistema seria o protagonismo do próprio estudante. Este novo padrão propõe que a violência do Estado seja substituída por uma prática pedagógica sem precedentes na história da humanidade: a coletividade escolar.

Posto isso, percebe-se que a teoria de Makarenko se distancia cada vez mais das propostas cujo foco são as iniciativas marcadamente liberais e individualistas de ação pedagógica. Por investigar uma concepção pedagógica focada na educação comunista e no coletivo, seu empreendimento alcançou os objetivos propostos, apontar a possibilidade de uma alternativa à pedagogia personalista, através da chamada educação da coletividade. Esta vertente contribui para a desconstrução da figura de Makarenko de educador da frente prática e especialista na reeducação de crianças marginalizadas. Mas, para além disso, o seu esforço permanente para construir uma nova história, pautada na sua nova teoria pedagógica, contribui para a construção de uma nova leitura da ação educativa: o pedagógico como instrumento essencial para ação, luta e construção política.

No que se refere ao processo histórico desencadeado na Rússia e na Ucrânia, na época de Makarenko, vale ressaltar a revolução, da qual o próprio Makarenko fez parte, como fator preponderante de transformação e que, de forma direta ou indireta, influenciou o pensamento pedagógico do autor.

A formação revolucionária de Makarenko é resultado não só da sua vivência, durante o período da infância e da adolescência, mas também das dificuldades financeiras de sua família e da sua experiência imediata das diferenças sociais. Neste sentido, ele esforçou-se para entender o que significava a valorização do espontaneísmo e quais seriam as consequências para a luta da classe trabalhadora.

Assim como Lênin, Makarenko apontava para o perigo de se ater aos movimentos organizados pelos próprios operários, quando se organizavam para fazer greves, lutar pelo aumento dos salários, sem conseguir se organizar para lutas mais gerais e políticas. Daí a possibilidade da construção da proposta

da chamada autogestão para a vida social. Nesta linha, vai sendo construída a prática pedagógica e os temas mais relevantes acerca da reflexão educacional, educativa e política do autor, que, ao mesmo tempo, perpassaram sua atividade pedagógica e política.

No período posterior à Revolução Russa, a discussão educacional e didático-pedagógica que fundamentou a reflexão de Makarenko teve como foco principal os temas referentes à transformação social. O projeto de construção da nova pedagogia preteriu dos padrões pedagógicos anteriores. Suas propostas foram substituídas, pois, de fato, as práticas anteriores contribuíam para a formação do homem burguês, embora, em sua argumentação, trouxessem claras as preocupações com a questão do *trabalho* e do *coletivo*.

O método agora proposto manifesta a novidade do período pós-revolução, pois aponta para uma nova organização da escola, tomando como base a coletividade; além do mais, considera aspectos, tais como os sentimentos dos jovens e adolescentes na busca da própria realização e da felicidade. Este conceito possui sentido somente quando pensado na perspectiva da coletividade. O ponto central da proposta do autor diz respeito aos interesses da comunidade. A criança, por sua vez, é entendida como sujeito de direitos e privilégios impensáveis para a época, como por exemplo, opinar, discutir e cobrar direitos que contemplassem suas necessidades no universo escolar. Neste sentido, Makarenko foi pioneiro no sentido de compreender a infância como quem deve ser tratada com respeito e que possui direitos.

O objetivo do método pedagógico de Makarenko, mais que educar com rigidez e disciplina, conforme procedimentos adotados à época, foi formar personalidades, criar cidadãos conscientes e cumpridores do seu papel político, portadores de cultura e que assumissem uma nova condição de trabalhadores preocupados com o bem-estar social, ou seja, fossem pessoas solidárias. O conceito de trabalho era essencial para a construção do caráter do homem, pois ia além da compreensão marxista, ligado ao fator econômico. Neste sentido, o aprendizado de Makarenko se deu muito no campo da prática,

fazendo a experiência e se deparando com erros e acertos. Tanto na direção da escola da Colônia Gorki e, em seguida, na Comuna Dzerjinski o pedagogo viveu a experiência do aprendizado. Todas as etapas de suas experiências foram registradas através de relatórios, textos e livros. Tanto as dificuldades quanto os desafios são muito próximos aos que os professores dos nossos dias encontram ao longo de suas experiências pedagógicas. A solução adotada por Makarendo, há quase um século, correspondia às necessidades da época, mas servem de reflexão para buscar soluções atuais e entender a educação no mundo.

Para Moacir Gadotti (2001, p. 135), foi a partir do desafio que Makarenko:

formulou sua teoria pedagógica, abrangente e engajada. Ele próprio descreveu detalhadamente no *Poema pedagógico*, sua principal obra, as experiências nessa instituição que se transformou numa nova escola concreta onde a prática diária, analisada a partir de suas concepções socialistas, lhe ensinaria mais que todas as teorias pedagógicas.

A grande questão proposta a Makarenko: como educar menores em situação de risco social, meninos de rua, em um novo modelo social, educando-os para torná-los para participarem da edificação e da condução da sociedade socialista? As propostas pedagógicas que resultaram na coletividade escolar de Makarenko foram, como dissemos anteriormente, frutos das orientações marxistas e leninistas para a educação, mas por outro lado, foram conseqüências das experiências desenvolvidas na sua prática pedagógica, ou seja, frutos da sua própria experiência cotidiana. O pedagogo, assim com Makarenko, precisa contribuir para aperfeiçoar o sujeito do processo educativo, para tanto, deve oferecer a instrução e qualificação necessárias, não obstante, precisa disciplinar e promover o desenvolvimento político para oferecer agentes conscientes ao mercado de trabalho.

Dentre as virtudes, entendidas por Makarenko como valores essenciais para o cidadão e que deveriam ser promovidas pela educação destacam-se: um

profundo sentimento de dever e de responsabilidade para com os objetivos da sociedade; um espírito de colaboração, solidariedade e camaradagem; uma personalidade disciplinada, com grande domínio da vontade e com vistas aos interesses coletivos; a autonomia que evita o domínio do homem pelo homem; uma sólida formação política e a capacidade de conhecer os inimigos do povo. Desta forma, a educação segundo estes critérios seria um instrumento para “moldar o ‘novo homem’, que (Makarenko) achava possível e necessário, para a Rússia pós-revolução”. (GADOTTI, 2001, p. 136).

Para Makarenko, contudo, o papel da escola na vida social, tanto urbana quanto rural, ganha destaque ao se organizar como coletividade escolar, ou seja, um grupo de estudantes, que com os professores e funcionários, com plena capacidade e espaço para analisar as questões que envolvem o seu cotidiano, decidir acerca do destino de suas vidas.

A primeira questão que surge a partir da análise da proposta pedagógica de Makarenko e que incomoda os pedagogos modernos é a seguinte: como educar um coletivo? Ou ainda, como pensar o conceito de coletividade no seio de uma sociedade marcadamente individualista? Moacir Gadotti (2001, p. 136) afirma não imaginar uma forma de educar um coletivo, principalmente quando se fala no universo infantil, sem a perspectiva do coletivo de pedagogos. Não se pode fazê-lo se cada educador de uma escola realiza, separada e isoladamente, o seu trabalho educativo segundo o seu próprio entendimento e desejo.

Outro aspecto relevante quando se pensa na perspectiva da educação voltada para o coletivo é a experiência do educador, pois um grupo de pedagogos com apenas alguns anos de experiência será naturalmente um coletivo fraco. Desta forma, a interatividade entre os mais experientes e os mais jovens torna-se fator essencial para a conquista de resultados. O entendimento do coletivo passa do campo discente para a perspectiva docente. A mesma interação daqueles deve fazer valer na relação colaborativa e interativa dos pedagogos, não obstante o coletivo dos professores e o coletivo dos estudantes não sejam dois coletivos, conforme ressalta Gadotti (2001), mas é o mesmo

coletivo pedagógico. Não é necessário considerar que se educa uma pessoa isolada, mas se educa o coletivo. Este é o único caminho para a educação correta, pois, conforme GADOTTI (2001, p. 137), Makarenko afirmava que se engana quem pensa que é melhor “educar um aluno, depois o outro, e assim por diante, para se formar um bom coletivo”. É preciso se dirigir a todos os alunos e não a um somente, criar formas que obriguem cada aluno a fazer parte da movimentação comum. A educação do coletivo passa pela formação, pois a própria criação do coletivo gera uma grande força propulsora e educadora. O conceito de coletivo é entendido na pedagogia de Makarenko como uma grande força educadora. Esta força, porém, não pode ser formada por um decreto, nem criado num pequeno intervalo de tempo, a sua consolidação demanda mais tempo. Não é algo tão simples, mas quando funciona, é necessário guardá-lo e, então, todo o processo educativo decorre fácil e naturalmente.

Esta experiência de Makarenko com a educação coletiva é relatada por GADOTTI (2001, p. 136), a partir da sua prática, da seguinte maneira:

no meu trabalho experimentei dúvidas bastante sérias quando se abriam vagas para educadores novos. Por exemplo, tenho uma vaga... a quem devo convidar para preenche-la? O princípio causal da formação do coletivo pedagógico às vezes dá certo, às vezes não. Lembro-me de casos em que eu considerava necessário convidar um educador jovem, pois já tinha muitos velhos; às vezes pecava secretamente, achando que o meu coletivo necessitava de uma moça simpática. Por que razão? Esta moça simpática introduziria nele a juventude, o frescor de um certo entusiasmo (...). É necessário que no coletivo haja também o velho ranzinza, que não perdoe nada a ninguém nem faça concessões a quem que quer que seja. É preciso que haja também uma ‘alma boa’, um homem de certo modo maleável, que goste de todos e perdoe a todos e que dê notas máximas a todos; este homem reduzirá os atritos que surgirem no coletivo.

O conceito de coletivo é extremamente significativo. Neste sentido Makarenko afirma que é necessário “criar formas que obriguem cada aluno a fazer parte da movimentação comum. É assim que educamos o coletivo,

formando-o. E, desta maneira, após o que ele próprio cria, tornando-se uma grande força educadora, o consolidamos” (GADOTTI, 2001, p. 137).

Para Kato e Machado, o conceito de coletividade para Makarenko estava além de uma simples ideia de grupo ou agrupamento. Desta feita, chegam à seguinte conclusão:

(...) a ideia de coletividade não consistia apenas em um grupo de alunos e professores, era mais muito mais que isso, era um corpo social vivo, único e unido, com o mesmo propósito. A escola deve ser o lugar onde se encontram pessoas como os mesmo fins e afinidades, educar e ser educado. (KATO e MACHADO, 2013, p. 06).

Neste sentido, Makarenko defende a tese que “a escola deve ser uma coletividade única, onde se organiza todos os processos educativos e, cada membro sinta a sua dependência dela, seja fiel aos interesses destas, a defenda e, acima de tudo salvasse” (MAKARENKO, 1978, p. 36). E acrescenta que (1978, p.17) afirmava que a “coletividade educativa habitualmente organizada, permite transformar as complicadas obrigações das crianças, as quais se lhes apresentam como tarefas de educação, em fonte de alegria infantil e estímulo de sua atividade” (MAKARENKO, 1978, p. 17).

O jogo e as brincadeiras são instrumentos importantes e necessários. Devem, portanto, ser colocados a serviço da criação do espírito de coletividade. Neste sentido, Makarenko não concorda que eles ocorram em locais e momentos separados da educação cotidiana, mas, ao contrário, sejam parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, o pedagogo afirma que

a organização infantil deve contar com muitos jogos. Ora, trata-se da idade infantil, que necessita de jogo, e esta necessidade deve ser satisfeita: não porque o trabalho deva ser intercalado pelo divertimento, mas porque o trabalho da criança depende da maneira como ela brinca. (GADOTTI, 2001, p. 137).

Acerca da contribuição dos jogos e das brincadeiras na organização do coletivo, acrescenta o que a aprendeu com a própria experiência pois afirma ser partidário do princípio de que toda organização do coletivo deve incluir o jogo e que o próprio pedagogo deve participar das atividades laborativas. Para o autor em questão, os adultos jogam e brincam a todo tempo. O exercício dos papéis sociais no seio de qualquer organização social, por exemplo, é uma experiência de um jogo permanente (CAPRILES, 1989, p. 75).

A coletividade no que diz respeito aos docentes também é fato importante, e, neste sentido, o pedagogo ucraniano destaca a importância de instruir e educar o próprio educador. “É necessário não só dar instrução aos pedagogos, mas também educa-los. Independentemente da instrução que dermos a um pedagogo, se nós não o educamos, não poderemos contar só com seu talento”. (GADOTTI, p. 137).

No que se refere à contribuição de Makarenko para prática pedagógica no ensino superior na atualidade, além da busca incessante pela educação coletiva e participativa, com o protagonismo vigente do estudante, outro grande legado foi o fim último proposto por ele, ou seja, a substituição da grande preocupação com a rigidez e a disciplina, pela proposta de construir personalidades, formar cidadãos conscientes de seu papel político, pessoas cultas e que se transformassem em trabalhadores solidários, cientes do bem do grupo. O trabalho, entretanto, não era visto apenas por seu valor econômico, mas era considerado essencial para a educação e para a formação geral do homem.

Makarenko mostra aos pedagogos modernos que, no que diz respeito aos alunos considerados difíceis e desajustados, a educação possui o poder de transformá-los em cidadãos responsáveis, trabalhadores e comprometidos com o bem. Para tanto revela a necessidade de compreendê-los em sua condição sócio-cultuara, para, a partir deste ponto, oferecer-lhes condições de transformação:

Estou convencido de que meus alunos não eram transgressores da lei, o conflito existencial de cada um deles era ter sido rejeitado tanto pela família como pela sociedade, transformando suas vidas no exemplo mais pungente do sofrimento dos que estão condenados à solidão (MAKARENKO, 1989, p. 20).

Por fim, Makarenko oferece aos pedagogos e à educação de modo geral o que mais falta ao mundo moderno: a perspectiva da esperança, que não pode faltar, mesmo que tudo concorra para que ela se perca ao longo do caminho. Neste sentido o professor tem a obrigação de incentivar os estudiosos a prognosticar futuro, estimulá-los a imaginarem os dias vindouros, construindo perspectivas para a conjuntura social. Makarenko estimulava os jovens a conhecerem a história do país e da humanidade com o objetivo de fazê-los compreender as dificuldades e os desafios e oferecer a sua contribuição para a superação dos problemas sociais.

## **Considerações finais**

Makarenko conviveu com uma sociedade marcada por um contexto cultural e por condições socioeconômicas de condições diferentes da atualidade, no entanto, construiu muitas propostas marcadamente atuais, como por exemplo, o conceito da educação coletiva que leva ao protagonismo do educando.

Contudo, outras sugestões, que em princípio aparentam estar superadas, tais como, a união entre trabalho e educação, tem seus fundamentos filosóficos marcados na Política de Educação Nacional Brasileira, que objetiva formar cidadãos críticos e capacitados para transformar o contexto micro e macro em realidades melhores, ou seja, a educação é propugnadora de uma ação de transformação pelo trabalho.

Por fim, as semelhanças entre as condições dos educandos daquela época e da atualidade se manifestam cada vez mais. São constantes as

situações de exposição a riscos sociais e suas consequências na educação e na vida dos nossos alunos. A grande maioria deles está vulnerável a marginalidade, à violência, ao mundo do crime. Outros tantos ainda estão fora do sistema educacional, porque não se adaptaram a ele ou porque ele não encontrou formas eficientes para oferecer uma educação que contemplasse as realidades sociais diversificadas. Neste sentido, mais que oferecer métodos pedagógicos ou proporcionar contribuições pontuais, Makarenko fornece meios que revolucionam o ensino superior, a escola e o trabalho educativo de modo geral, principalmente no que se refere à consideração ao coletivo, à participação coletiva no processo educacional, à disciplina, aos valores humanos, à civildade. Estes valores apontam para uma perspectiva de um futuro promissor para a educação, pois são princípios caros, pois se referem à educação de caráter democrático e transformador.

## **Referências Bibliográficas**

BORBA, Siomara, **Anton Makarenko: vida e obra - a Pedagogia na revolução**. In Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 2, 581-592, jul./dez. 2007.

CAPRILES, Renê. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 1989.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 1984.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8.ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

KATO, A. A. G.; MACHADO, I. F. **Breve histórico da vida e do trabalho pedagógico de Makarenko**. In: Jornada de Educação, 12<sup>a</sup>, Cáceres/MT: Departamento de Pedagogia -CampusUniversitário de Cáceres, 2013.Vol. 12 (2013).

MAIA, Lucíola Andrade. **Diálogos sobre a formação humana e educação socialista: Makarenko e Pistrak.** In: Revista Dialectus, ano 1, nº 1, jul - dez, 2012 pp. 262 - 274.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. **As bandeiras nas torres.** 3.ed. Lisboa: Horizonte, 1977.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. **Poema pedagógico.** 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. **Problemas da educação escolar soviética.** 4.ed. Lisboa: Seara Nova, 1978.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko: vida e obra - a Pedagogia na revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2002.

WITTEWER, Jacques. **Para uma revolução pedagógica.** Lisboa: Editorial Pórtico, sd.



## GESTÃO DEMOCRÁTICA E CURRÍCULO DEMOCRÁTICO

Lúcia Zanetti Vinha\*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo promover a reflexão sobre a gestão democrática na escola e o direito à educação, a concepção de currículo democrático e seus desdobramentos para a gestão escolar democrática que constitui uma das dimensões que pode contribuir significativamente para viabilizar o direito à educação, tendo a escola como um espaço privilegiado para que toda a comunidade defenda esse direito.

**Palavras-chave:** Gestão escolar democrática. Currículo. Direito à Educação

**Abstract:** This article aims to promote reflection on the democratic management in school and the right to education, the concept of democratic curriculum and its consequences for democratic school management which is one of the dimensions that can contribute significantly to enabling the right to education, assuming the school as a privileged space for the whole community to defend that right.

**Keywords:** Democratic school management. Curriculum. Right to Education

## GESTÃO DEMOCRÁTICA E CURRÍCULO DEMOCRÁTICO

A Constituição Federal (BRASIL, 1998), ao definir os princípios que regem a forma como o ensino deve ser ministrado, estabelece como dois deles “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e a “gestão democrática do ensino público” (inciso VI do artigo 206).

---

\* Licenciada em Pedagogia pela UFV, trabalho apresentado ao curso de pós-graduação Lato Sensu em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: Lucia\_zavinha@hotmail.com

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei no 9.394/96) faz referência direta a essa forma de gestão. O inciso VIII do artigo 3º, define os princípios com base nos quais será ministrado o ensino, a exemplo do princípio da “gestão democrática do ensino público [...]”. Outra referência está posta em seu artigo 14, ao determinar que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Encontramos outra referência no artigo 56 e seu parágrafo único, no capítulo que trata da educação superior, quando estabelece que “as instituições de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”.

As legislações dos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação, a partir do estabelecido pela Constituição Federal e a LDB com referência à gestão democrática, implementaram dispositivos como gestão colegiada, descentralização administrativa, autonomia das escolas e eleição de diretores.

Analisando alguns dos dispositivos supracitados percebemos que a gestão colegiada precisa acontecer com a criação dos órgãos colegiados, mas nos deparamos com a dificuldade em encontrar na comunidade escolar pessoas que aceitam participar, pelos mais variados motivos, geralmente existe o colegiado nas escolas municipais, mas raramente é convocado e em inúmeras outras escolas os conselhos escolares sequer são constituídos.

O mais insultuoso é a constatação que em inúmeras escolas municipais não existe eleição para os gestores escolares, estes são indicados pelos prefeitos, secretários de educação, vereadores e outros que acreditam e usam o espaço

escolar como curral eleitoral, cabide de emprego, lugar para troca de favores caracterizando o clientelismo. O critério de escolha é o favorecimento, sem considerar a competência do indicado e o respaldo da comunidade escolar. Essa modalidade de escolha de gestores influencia no processo de democratização da gestão escolar porque permite a transformação da escola em espaço de práticas autoritárias e de perseguição política partidária onde não é possível florescer práticas de gestão democrática. Sabemos que a eleição, por si só, não garante a democratização da gestão, mas é um instrumento importante para o exercício democrático nas relações escolares, pois favorece o envolvimento da comunidade escolar nas questões do seu cotidiano e no processo de tomada de decisões.

A defesa do Direito à Educação está presente nos inúmeros movimentos sociais, a escola deve ser o espaço privilegiado para que toda a comunidade escolar defenda esse direito. Existe o discurso democrático de defesa do Direito à Educação e esse discurso está respaldado em vários documentos, porém, a escola com Gestão Democrática não se concretiza, o que percebemos é uma escola com gestão autoritária e com um discurso de gestão democrática porque ela carrega um currículo autoritário e gestores nomeados como cargo de confiança.

Apesar da situação colocada acima, aponto como propostas que os gestores devem criar estruturas e processos democráticos, por meio dos quais a vida escolar se realize; oferecer um currículo escolar com conteúdos e práticas baseadas na solidariedade e nos valores. Em consonância com esse pensamento Guedes Silva trás em seu texto “Gestão Democrática: uma contextualização do tema” que: “A mudança de forma de provimento da função de diretor para a escolha direta por eleição contribui para a democratização da gestão escolar. Ao ser eleito pela comunidade escolar, o diretor tem legitimada sua função, o que pode levar a comunidade a uma participação mais efetiva”.

Segundo Jamil Curry (2014) “A gestão democrática implica o diálogo como forma superior de encontro de pessoas e solução de conflitos”. Propor uma

reflexão para quem, o que, por que e como ensinar e aprender, reconhecendo interesses, diversidades, diferenças sociais, a história cultural e pedagógica de nossas escolas. Para se realizar a democratização nas escolas públicas não basta apenas que a população tenha acesso aos seus serviços e permaneça na escola, é preciso que ela participe ativamente da vida escolar. Devemos posicionar-nos em defesa da escola democrática que humanize e assegure a aprendizagem. Uma escola que pense o aluno em seu desenvolvimento integral – biopsicossocial - suas necessidades, potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura. A comunidade escolar deve estar comprometida com a construção de um projeto social que não somente ofereça informações, mais que, realmente construa conhecimentos, elabore conceitos e possibilite a todos o aprender, descaracterizando, os lugares perpetuados na educação brasileira de êxito de uns e fracasso de muitos.

Para termos uma Gestão Escolar Democrática, um dos instrumentos necessários é a elaboração de um currículo escolar democrático. Existe uma pluralidade de possibilidades de implementação curricular nos sistemas de ensino, por isso é importante estabelecer o debate, a reflexão dentro de cada unidade escolar, principalmente sobre a diversidade entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças.

Refletir sobre o direito à educação entendendo-o como direito à formação e ao desenvolvimento humano, como humanização, como processo de apropriação das criações, saberes, conhecimentos, artes, memória, valores culturais e tudo o mais que resulta do desenvolvimento da humanidade em todos os seus aspectos. É necessário fazer uma reformulação dos conteúdos e da forma como eles são trabalhados pela escola, de modo a responder adequadamente a diferentes realidades. As escolas devem promover formas democráticas de convívio e de aprendizagem, contribuindo para que os alunos se tornem membros conscientes e participativos nos espaços públicos.

## Conclusão

O conhecimento, o currículo e cultura escolar constituem elementos primordiais para a realização dos processos de ensino e aprendizagem, devendo ser do domínio do gestor escolar, ao mesmo tempo em que são viabilizadores do usufruto do direito à educação. O mundo atual impõe à escola grandes desafios, precisamos repensar o currículo como um instrumento importante no processo de uma gestão democrática, tendo em mente a ideia de uma cultura escolar de múltiplas dimensões. O currículo deve ser questionado porque ele se desenvolve dentro de um determinado contexto e com uma intencionalidade, ele não é neutro e ocorre em um campo de lutas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CURY, C.R.J. **O Direito à Educação : um campo de atuação do gestor educacional na escola.** Disponível em: [http://moodle3.mec.gov.br/ufop2/file.php/169/O\\_Direito\\_a\\_Educacao\\_um\\_campo\\_de\\_atuacao\\_do\\_gestor\\_educacional\\_na\\_escola.pdf](http://moodle3.mec.gov.br/ufop2/file.php/169/O_Direito_a_Educacao_um_campo_de_atuacao_do_gestor_educacional_na_escola.pdf). Acesso em: 31/01/2014

GOMES, A.; AZEVEDO, J.M.L.; SCHEIBE, L. Sala Ambiente Fundamentos do Direito à Educação. **Escola de Gestores.** Disponível em: <http://moodle3.mec.gov.br/ufop2/file.php/1/gestores/direito/apresentacao.htm>. Acesso em: 02/02/2014

OLIVEIRA, J.F.O.; MORAES, K.N.M.; DOURADO, L.F. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação.** Disponível em: [http://moodle3.mec.gov.br/ufop2/file.php/169/Gestao\\_Escolar\\_Democratica\\_definicoes\\_principios\\_e\\_mecanismos\\_de\\_implementacao.pdf](http://moodle3.mec.gov.br/ufop2/file.php/169/Gestao_Escolar_Democratica_definicoes_principios_e_mecanismos_de_implementacao.pdf). Acesso em: 01/02/2014  
*Artigos de periódicos eletrônicos:*

FERREIRA, N.S.C. **Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades.** In: **Em Aberto, Brasília**, v.17, n 72,

p.167-177, fev/jun.2000.Disponívelem: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1104/1004>. Acesso em: 01/02/2014

SILVA, N.R.G. Gestão Escolar Democrática: uma contextualização do tema. In: **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista. V.5, n. 6, p.91-106. Jan/jun. 2009. Disponívelem: <http://www.uesb.br/editora/publicacoes/Pr%C3%A1xisv.%205,%20N.%206.pdf>. Acesso em: 29/01/2014

## A IMPORTÂNCIA DO SABER DOCENTE NO PROCESSO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA NAS IES

**Jacirema das Neves Pompeu Martins\***

**Resumo:** O desempenho da Academia neste final de milênio depara-se com embates acerca da propriedade do trabalho acadêmico e da competência dos profissionais que forma. A sociedade vive um tempo de crise e de questionamentos, na qual ganha maior importância a promoção à informação e o desenvolvimento escolar em todos os níveis, vem ocupando espaço destacado. A Instituição universitária torna-se alvo de questionamentos quanto à categoria do conhecimento nela assentado e dos métodos educativos pelos quais se responsabiliza em direção ao conhecimento científico e à formação de profissionais nas mais diferentes áreas do conhecimento. No decorrer do artigo, com base nas orientações e questionamentos propostos pelos autores citados, cabem perguntas como: instituições de ensino superior possuem projetos políticos pedagógicos específicos, metas a serem alcançadas ou apenas as escolas dos anos iniciais devem seguir um plano de metas pedagógicas e sociais.

**Palavras chave:** Influência docente. Formação de professores na academia. Práxis. Aprendizagem docente e discente.

**Abstrac:** The acting of the Academy in this final of millennium comes across collisions concerning the property of the academic work and of the professionals' competence that forms. The society lives a time of crisis and of questions, in the wins larger importance the promotion to the information and

---

\* Licenciada pela Universidade Federal de Uberlândia instituição na qual cursou Mestrado. Especialista em Educação a Distância; Educação Ambiental e Teologia. Foi bolsista da Capes em Timor Leste onde lecionou na Universidade Timor Lorosa'e por 3 anos, tendo atuado também na formação de professores naquele país e no Brasil na Faculdade de Educação de Uberaba e no IFTM nos cursos de Tecnólogo em meio ambiente e Irrigação e Drenagem. Atualmente leciona na faculdade FINOM. E-mail: Jacirema\_neves@hotmail.com

the school development in all of the levels, theirs is occupying outstanding space. The academics Institution becomes questions objective as for the category of the knowledge in her seated and of the educational methods for theirs the responsibility towards the scientific knowledge and to the professionals' formation in the most different areas of the knowledge. In elapsing of the article, with base in the orientations and questions proposed by the mentioned authors, questions fit as: higher education institutions possess pedagogic political projects specific, goals the be reached or just the schools of the initial years should follow a plan of pedagogic and social goals.

**Keywords:** Influence teaching. Training of teachers in the academy. Praxis. Learning teaching and learning.

## **Introdução**

O presente artigo pretende lançar um olhar atento acerca da influência que o professor exerce sobre a aprendizagem do aluno e futuro profissional. O trabalho embasa o seu texto em obras e pensamentos de estudiosos da área da educação tais como Paulo Freire, Ruben Alves e Pedro Demo, que trazem em seus trabalhos e opiniões exatamente o que o texto busca ressaltar, a formação do educador como profissional na área acadêmica vai além-mundo de sua experiência prática e seus conhecimentos fora dela. Reafirmando que este profissional deva ser capaz de ir além do conhecimento teórico extraído de livros influenciando de maneira efetiva seus alunos.

Na introdução de seu livro: *A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa*, Paulo Freire destaca que ensinar é muito mais do que a tarefa de treinar o aluno para esta ou aquela profissão. Trata-se em primeiro lugar de acordo com o autor, (Freire, 1996) da necessidade do professor em respeitar o conhecimento que os educandos trazem para o espaço escolar, por se tratar de sujeitos sócio-histórico-culturais e, assim sendo, capazes de transformar seu meio. Freire afiança que o professor necessita dar

valor a esse conhecimento procurando desenvolvê-lo cada vez mais. Desta feita, o professor age de maneira ética nas relações consigo e com o outro. Ética que Freire denomina de “ética universal do ser humano” e a julga como essencial para a prática docente.

Vamos interpretar de maneira prática, o que trata este ponto de vista. Após consultar outros autores, concluímos que, “respeitar” o conhecimento do aluno nada mais é do que buscar soluções para problemas encontrados na sociedade na qual este mesmo aluno está inserido. Fala-se muito em transdisciplinaridade, entretanto as disciplinas continuam estanques e dissociadas umas das outras, formando um aglomerado de informações que pouco retratam o real, o cotidiano, contribuindo largamente para que o aluno torna-se alienado ao que se passa a sua volta. Não estamos tratando aqui somente da educação nos ensinos fundamental ou médio, falamos do ensino superior que na maioria dos casos, forma técnicos em determinados campos, mas em outros, profissionais incompletos, desconhecedores das realidades e que não partem em busca de soluções, do que é inovador. Na verdade, o que diferencia as Universidades e Centros Tecnológicos é a pesquisa, muitas vezes individual, em direção a buscar soluções ou alternativas que contemple a vocação do local nas quais estão inseridos.

Via de regra, esta busca pela competência do aluno quase sempre recai nos ombros do professor.

Trata-se de um argumento que vem sendo discutido desde o século XIX, porém somente a partir do século XX se intensificaram as análises sobre o tema. Recentemente diferentes áreas do conhecimento passaram a estudar e pesquisar sobre o papel que o docente exerce em sua sala de aula e as consequências de sua atuação, ou não.

O autor, Zabalza (2004) nos afiança que ensinar vai muito além de normas técnicas, metodologias e regras que cada um aprende em sua formação. Aprender não é simplesmente acumular informações, mas sim ampliar a capacidade de organizar informações e tirar proveito delas. (Zabalza, 2004, p.

222). É necessário que o professor busque modificar a visão do aluno, através de metodologias adequadas, de conteúdos significativos aliados ao equilíbrio do conhecimento. Mas, principalmente que os conteúdos sejam relacionais e completem informações e pontos de vista.

O desempenho da Academia neste final de milênio depara-se com embates acerca da propriedade do trabalho acadêmico e da competência dos profissionais que forma. A sociedade vive um tempo de crise e de questionamentos, na qual ganha maior importância a promoção à informação e o desenvolvimento escolar em todos os níveis, vem ocupando espaço destacado. Nessa conjuntura, o estabelecimento universitário, vira foco de prudência, devido aos questionamentos quanto à categoria do conhecimento nela determinado e dos procedimentos educativos pelos quais se responsabiliza em direção ao conhecimento científico e à formação de profissionais nas mais diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, cabe-nos perguntar: as instituições de ensino superior possuem projetos políticos pedagógicos específicos, metas a serem alcançadas ou apenas as escolas dos anos iniciais devem seguir um plano de metas pedagógicas e sociais?

À medida que se desenvolvem as demandas exteriores por excelência acadêmica, reflexos se fazem sentir no interior das IES, essencialmente voltados as práticas de auto-avaliação desencadeada, na procura de um check-up sobre a posição real vivida pela Academia e sobre escolhas para resolver as questões que se colocam sobre o seu papel. Apesar disso, assim como se questiona a atuação do profissional constituído pela Universidade ou Faculdade é a propriedade do ensino fornecido que concretamente está sendo elemento de avaliação.

A ponderação incide sobre a função do docente, sobre a prática do ensino universitário e a constituição da reprodução pedagógica que materialize os objetivos da Academia, reforçando seu papel enquanto instituição elaboradora de informações científicas e capacitadora de profissionais competentes no ofício da transmissão da informação e do desenvolvimento social. A Instituição

de Ensino Superior tem possibilidades de concretizar, ao mesmo tempo, a constituição profissional e a conexão da ciência à cultura, estabelecendo que seus professores atuem como educadores, até então um papel atribuído somente aos ensinos primário e secundário.

Portanto, repensar a atuação docente na Academia, deve ser tratado com seriedade.

Basicamente, a Academia tem se distinguido por uma educação teórica e livresca, questionada frente às mudanças que estão ocorrendo na sociedade. É indispensável tornar igualmente expressivo o trabalho pedagógico nas IES, no sentido da pesquisa e extensão, instigando os docentes a refletir sobre demandas de ensino e aperfeiçoando a sua prática em sala de aula. O que induz ao imperativo de agregar a prática ao projeto pedagógico do curso e da instituição nas qual os docentes estão colocados. Segundo Scheibe (1987), ao pesquisar apontadores para a ação pedagógica crítica nas IES, faz-se necessário repensar determinadas estruturas autoritárias e burocratizantes da Academia, que por consequência geram transformações no trabalho pedagógico, na sala de aula, nas relações humanas e nas relações com o próprio conhecimento focalizado.

No presente artigo nos propomos analisar o papel do docente na Academia como eficácia aos novos paradigmas nos estilos de ensino e de aprendizagem.

Lançando um olhar atento sobre questões importantes tais como, a discussão em relação às mudanças nas expectativas de papéis e competências do professor e do aluno no ensino superior, em função do atual contexto sócio-econômico-político - cultural da realidade brasileira no mundo globalizado; busca refletir sobre o ensino Acadêmico, dispondo-se em relação às teorias educacionais diferenciadas e direções curriculares que de acordo com a história terminam influenciado o ensino superior; revendo o processo da prática da avaliação de ensino e de aprendizagem em consonância as modernas direções e pressupostos teóricos bem como aos interesses que a norteiam.

Nosso empenho relativamente ao tema justifica-se diante do constante desenvolvimento que deve prevalecer na carreira do magistério, muito embora, alguns julguem ser a formação continuada prerrogativa exclusiva do professor secundário. Ser atualizado e estudar são qualidades imprescindíveis ao bom professor ou professora é relevante buscar a empiria e os indicativos e elementos norteadores sobre as relações entre a prática docente e sua relação com a produção dos saberes, que poderão ser movimentados pelos professores de sucesso, refletidos no próprio sucesso de seus alunos.

A educação tem por orientação principal, formar o sujeito consciente, crítico e politicamente informado. Pretende emancipá-lo e torná-lo participativo na sociedade como sujeito ativo. Além disso, tem por obrigação apontar envolvidos em acontecimentos e interligando-os à vida real e que isso faça sentido no contexto ao qual estão inseridos. No presente período da situação educacional é impossível permanecer, vendo a Educação como um mero campo de atuação das manifestações culturais dominantes, uma vez que ela forma cidadãos nas concepções mais amplas e democráticas, pessoas capazes de perceber uma sociedade em que as manifestações políticas e culturais são múltiplas e variadas. Nesse sentido, faz-se necessário, a construção de uma prática de ensino, que privilegie as diferenças e necessidades de aprendizagens.

Fala-se muito na vocação que determinada região possui, seja no trato da terra; no sentido de privilegiar a urbanização ou a vocação para empreendimentos culturais ou de caráter tecnológico, tudo isso reafirmado pelos espaços nas Universidades ou Faculdades presentes nas regiões, ora, por que não incrementar tais vocações dando ênfase aos cursos que venham suprir as necessidades desta mesma região, evitando-se desta feita a perda do elemento humano fundamental ao crescimento, aliada a oportunidade de escolaridade e trabalho, equiparando os sujeitos e apartando desigualdades.

Dessemelhanças produzidas por uma coletividade culturalmente desuniforme e permeada por diversas realidades sociais, fruto histórico edificado sobre fundamentos sociais discriminatórios e excludentes, em que

os valores das categorias predominantes sucessivamente permaneceram em primeiro plano, dificultando a constituição de uma sociedade de olhos voltados a desigualdade e a vocação que cada região, cidade ou lugar deste vasto país.

Nesse processo, o profissional de educação ocupa posição central na análise dos fatos e na probabilidade de arquitetar conjunturas sólidas de superação através da prática pedagógica por ele desenvolvida no cerne dos diversos espaços de inserção que lhe é possibilitado. Tal superação não deve restringir-se a um trabalho solitário ou inominado e sim motivado pela edificação, no coletivo social, motivado também pelo processo de conscientização a propósito da importância e do poder da ação pedagógica ampliada no cotidiano. Por conseguinte, as probabilidades de avanço social e sucesso dos sujeitos, serão sólidos.

De acordo com os autores, os saberes docentes articulados às situações reais do fazer do professor são mobilizados e produzidos nas relações que o professor estabelece com o aluno e com os elementos diversos que compõem o trabalho docente, incluindo sua relação com as famílias, sua atuação política no colegiado, no conselho de classe e, sobretudo, na construção de sua própria proposta político-pedagógica. No ensino superior, como vai ocorrer esta relação?

Além disso, autores como Lima (1995), Gauthier *et.all* (1998), Freire (2002), Tardif (2002) e Borges (2001 - 2004), consideram que é possível perceber o trabalho docente como espaço não apenas de mobilização, mas também de produção de saberes, rompendo assim com a perspectiva do professor apenas como transmissor de conhecimentos, e, entendendo-o, também, como produtor de conhecimentos, de práticas educativas, de valores e de cuidados.

As pesquisas buscam a valorização da formação e da profissionalização dos professores e estão marcadas pela afirmativa de que o saber docente é “experencial” como expõe Tardif (2002), realçando a prática profissional como construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização.

Daí, a importância, que tem tomado na literatura que aborda saberes docentes, a explicitação dos componentes dos contextos no qual o saber docente é produzido, bem como, a forma pela qual é organizado e avançado, mobilizado e conforme as condições de ensino programadas pelo professor em sala de aula ou fora dela.

Os saberes são singulares e, ao mesmo tempo, plurais, conforme pesquisa realizada por Tardif (2002). Essa pluralidade está presente nas relações sociais construídas, nas trajetórias, no fazer - junto, no projetar e no fazer da prática. O mesmo autor considera, também, que o saber docente é sempre de alguém que atua em um espaço, realizando um trabalho com um objetivo, e, complementa afirmando:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com sua relação com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2002, p. 123).

A abordagem baseada na experiência social dos saberes visto por Therrien (1993), ao que tudo indica, está relacionada à ideia de que os saberes docentes estão inseridos “na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores do ensino, dos lugares de formação, etc.” conforme Tardif (2002). Dessa forma, esses saberes são estudados no contexto social e político do trabalho docente, considerando os elementos que os constituem.

As questões levantadas sobre saberes docentes costuradas durante a formação de professores sejam na modalidade inicial ou na sua própria prática profissional, constituindo a formação continuada, oferecem diversos olhares, e, no decorrer deste trabalho, várias possibilidades foram se cruzando, se bifurcando e reconfigurando o processo criativo da *poiésis* em direção a modelar, a esculpir os referidos saberes de professores de sucesso elaborados

em contextos resilientes.

No procedimento metodológico, baseado na reflexão sobre o saber fazer e o saber ser, Delors (2001), afirma que os professores se deslocam de si mesmos e produzem interpretações coletivas da própria prática, ou seja, refletem sobre a ação e com a ação, recriando-a e explicando-a, nas suas relações também com o contexto social, ou seja, as explicações sobre os saberes docentes. Tais saberes docentes se dá num desordem de relações sociais e culturais na escola, nas famílias, no trabalho de sobrevivência no campo, nas organizações e nas lutas políticas.

Destacam-se alguns saberes de origem social para incrementar a discussão, são eles:

- ***Saberes Éticos do Professor:*** constituídos pelas relações entre o professor e o aluno, como os sujeitos envolvidos nos processos de organização do trabalho na escola, que se estendem para incluir as famílias e o diálogo, além das análises sobre as atitudes presentes no cotidiano escolar, geradas nas interações sociais entre os sujeitos e que manifestam valores, tais como, a partilha do aprendido, a solidariedade e o exercício coletivo da cidadania, dentre outros.
- ***Saberes Políticos:*** entendidos como a presença e a participação democrática das professoras em Conselho de Classe, no Colegiado Escolar, nas atividades da Proposta Político-Pedagógica da Escola e outras ações políticas exercidas nas organizações da sociedade.
- ***Saberes de Ensino do Professor:*** correspondem às habilidades e as formas de ensinar, trabalhadas no estudo de Gauthier et. all (1998) e Borges (2004), que são inerentes à gestão da classe, do conteúdo e do trabalho pedagógico relacionado à aprendizagem e a inclusão do aluno nos processos do conhecimento, bem como, à formação de uma visão de mundo, de Homem e sociedade.

Os saberes docentes foram analisados conforme a concepção de formação docente adotada por Nóvoa (2010), isto é, numa dimensão pessoal e profissional do professor, a partir das ações manifestadas nas atividades do trabalho docente.

A ação pedagógica supervisionada pelos próprios professores tem resultado em saberes de sucesso no magistério, porque são metódicos no planejamento, vigilantes no desenvolvimento da lição que se quer ensinar, no uso da sala de aula como espaço educativo, ou de seu entorno, facilitando a realização de atividades diversas, concomitantes e interdisciplinares.

Os profissionais da educação apesarem de se considerarem donos da situação no interior da sala de aula, próximas às famílias e conhecedores do entorno onde a escola está, revelam limites /contingências que deparam para ensinar, dentre outros, a ausência de perspectivas de trabalho, materializando uma realidade difícil de enfrentamento, por isso, é possível às vezes, mesmo sendo bem atendidos, que os alunos percam ou diminuam o entusiasmo necessário para aprender. São limites que estão fora do controle docente e causam prejuízos no rendimento do processo ensino-aprendizagem.

No primeiro capítulo do seu livro anteriormente citado: Saberes necessários á prática educativa, cujo título trata “*Não há docência sem discência*”, Freire (1996), expõe “alguns saberes fundamentais à prática educativa progressista” (significa dizer uma educação voltada para o saber crítico e não passivo), que segundo ele, origina-se com o fato de o professor não ser apenas aquele que ensina, mas aquele que ensina e aprende também ao ensinar, ao professor estar aberto a apreender também com a realidade de seus educandos. Contudo, Freire destaca que para tanto é necessário que o professor tenha uma metodologia rigorosa, bem como uma consciência clara de seu papel em sala de aula.

A questão é: estarão os professores das Instituições de ensino superior, preparados para o exercício docente?

Paulo Freire (1996) é enfático em sua posição relativamente à prática

docente, ao afirmar “não há docência sem discência”, ou seja, “saberes demandados pela prática educativa em si mesma”, qual seja a escolha política do educador ou educadora.

E conclui: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode tornar-se apenas blábláblá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 1996, p. 23)

Isso nos leva a reflexão inicial, quanto ao preparo do professor Universitário, posto que na maioria dos casos o mesmo passa da condição de ex-aluno a de professor, dependendo da necessidade do estabelecimento de ensino. Inicialmente, apenas em Instituições Federais e Estaduais o candidato a docente era submetido a avaliações de conhecimentos gerais, específico e de desempenho didático; na atualidade algumas instituições particulares também adotam este mesmo critério quando da contratação para seus quadros criando maior expectativa em relação ao corpo docente. Entretanto, esta performance não é garantia de excelência, porquanto o candidato das áreas técnicas não possuem em seus currículos matérias pedagógicas que o credenciem ao exercício da sala e aula além de sua própria experiência enquanto aluno. No caso de o professor estar cursando ou cursar Mestrado ou Doutorado pode por ventura dar a ele maior capacidade de pesquisa e a elevação de seus conhecimentos técnicos haja visto que, apenas os cursos direcionados ao ensino, trazem em sua carga horária, disciplinas que instrumentalizam o candidato ao exercício docente.

O que fazer então se é delegado ao professor à responsabilidade do aprendizado de seus alunos? Acreditam-se baseados nas leituras de Jean Piaget, Paulo Freire, Ruben Alves, Pedro Demo e Moacir Gadotti, que tudo se inicia com a solidez de um projeto Político - pedagógico elaborado e posto em prática pela instituição, observando a “vocalização” local e do seu entorno; posteriormente a autoridade pedagógica deve manter-se conectada com o que se passa no centro acadêmico verificando as demandas com o corpo auxiliar, seus coordenadores de cursos e por último, buscar e promover ações para que

o corpo docente tenha condições de lançar mãos dos preceitos, considerados pelos autores citados, a base para uma formação de qualidade.

Freire, (1996), nos alerta para a simbologia da palavra ensinar, segundo a regra gramatical:

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Por isso do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto- alguma coisa- e um objeto indireto- a alguém. ...Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa. (FREIRE, 1996, p. 23)

Ao vivenciar a autenticidade exigida por meio da prática de ensinar-aprender estamos experienciando a totalidade ideal política, pedagógica, ideológica estética e ética, destacada por Gadotti (2003), no livro *Boniteza de um Sonho*, o belo deve andar de mãos dadas com a decência e a seriedade.

Os meios promovidos pela instituição de ensino devem propiciar aos professores a reflexão sobre pontos básicos determinantes ao seu fazer pedagógico, tais como a plena consciência reforçando na sua prática docente a capacidade crítica do educando - Ensinar exige rigorosidade metódica. A tarefa docente não tem seu fim no repassar conteúdo mas também ensinar a pensar corretamente.

Ensinar exige pesquisa, um sobrevive do outro. Freire (1996) alerta:

O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente. ( FREIRE, 1996, p.29).

Ensinar pede ao professor respeito aos saberes dos alunos e criticidade ao conhecimento carregado das suas culturas. A estética e a ética também, não podem permanecer afastadas do conhecimento do educador, muitas

vezes o docente universitária julga que o aluno nesse período da vida não mais carece de lições ou chamadas de atenção para os referidos temas, ledo engano, a instrumentalização não deve ser tão somente em direção as aptidões tecnológicas bem como a transformação de pensamentos e observações de mundo. Os autores são unânimes em destacar a corporeificação das palavras através do exemplo.

O professor que verdadeiramente informa que trabalha os conteúdos no quadro da literalidade do raciocinar correto contradiz o procedimento farisaico do “faça o que mando e não faça o que eu faço”. O que pensa acertadamente está cansado de saber que as palavras a que fala a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.

“Em suma, ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”, ao fazer tal afirmativa, Freire (1996), nos alerta sobre a disponibilidade do risco ao aceitar o novo, posto que este não deva ser negado ou acolhido exatamente porque é novo, bem como o critério de recusar o antigo não será apenas cronológico. “O velho que preserva a sua validade ou que encarna uma tradição marca presença no tempo e continua novo” (FREIRE, 1996).

A gênese do educador como profissional na área acadêmica deve ir além de seu conhecimento e da prática de seus conhecimentos fora dela. Necessário se faz que os conhecimentos criem uma interconexão em meio ao empirismo e a metodologia do ensinar no formato da cientificidade. A didática da educação é uma admirável metodologia para a doutrina dos educandos, pode mostrar que “saber ensinar não é somente ter experiência fora da sala de aula”. Precisa saber demonstrar aos alunos de forma científica, apresentando as técnicas corretas para o ensino-aprendizado correto.

Nóvoa (2002) esclarece que:

Ao explicar como a Didática do Ensino Superior pode ser eficaz na formação do educando, será apresentado seu conceito histórico e o re-

conhecimento pela importância do ensino ou da aprendizagem. Também, serão contrastadas as diferentes abordagens a cerca do processo de aprendizagem e os princípios da Pedagogia, bem como os fatores que contribuem para eficácia da aprendizagem.

As afinidades no meio do corpo docente e discente no campo do ensino-aprendizagem nas escolas de Ensino Superior do Brasil decorrem do aperfeiçoamento de acordo às exigências dos novos tempos. O aprendizado ganha dimensões inovadoras em reverência à ciência da educação (Pedagogia) e a arte de ensinar (Didática). O ofício de professor não pode ser avaliado simplesmente um hobby, juízo que deve ser extirpado pelas universidades. Dessa forma, os profissionais de outras áreas, principalmente os bacharéis, cogitam que ensinar é simplesmente “passar” para outras pessoas o que foi absorvido no campo empírico.

Ficou no passado o tempo em que prevalecia no domínio do Ensino Superior o crédito que, ao bom professor bastaria ser um apropriado comunicador e ao mesmo tempo ser dono de aprofundados conhecimentos concernentes à cadeira a ser ensinada. Tal afirmativa justificava-se diante do fato que a corporação discente das universidades e faculdades, era constituída por adultos, diferentemente do corpo discente do ensino básico, formado na sua maioria por crianças e adolescentes, e por tanto, jamais precisaria de assistência pedagógica. Por tal desculpa é que até pouco tempo antes não se verificava alteração específica das autoridades educacionais com a preparação dos professores para o Ensino Superior. A preocupação havia, mas restringia-se aos pesquisadores, subtendendo que quanto melhor gabaritado o pesquisador fosse, sua competência como professor estaria garantida.

Evidentemente os tempos são outros e as exigências de mercado acompanham a formação acadêmica e Universitária, as novas tecnologias de comunicação e a rapidez com que essa comunicação acontece, as urgências do mercado motivam pesquisas e a expansão do conhecimento, certamente as IES não podem permanecer da mesma maneira e seus docentes idem.

## CONCLUSÃO

Ao lançar um olhar crítico sobre a relevância do professor na formação acadêmica, sem esgotar o assunto, esperamos contribuir para a reflexão sobre o tema. Ao realizar a pesquisa nossa intenção foi compartilhar os resultados e conjecturas diante de um tema tão instigante. No entanto, ao final da pesquisa empírica na qual autores tais como Fernando Becker em sua Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola, nos levou a repensar o tema proposto sob o ponto de vista das relações pedagógicas constituídas nas salas de aula, que podem influenciar francamente o processo de construção do conhecimento, ou conhecendo a obra de Philippe Perrenoud em sua Pedagogia Diferenciada, quando insiste em diferentes métodos para diferentes aprendizagens e principalmente acreditando que para haver aprendizagem torna-se necessário mudanças profundas na própria instituição de ensino e por último, A Formação do Profissional da Educação de Mário Osório Marques que elabora um estudo sobre o tema desde Marx aos dias atuais, tais autores, comprovam as teses dos autores principais que utilizamos na pesquisa, e nos remetem a certeza da necessidade de mudanças de postura, métodos e conceitos no corpo das IES, mudanças essas que deveriam começar na base do ensino brasileiro, mas este é tema para diferente e criteriosa pesquisa.

O Ministério da Educação e Cultura do País tem cobrado das IES, maior relação entre as instituições e a comunidade, uma interação que permita ao discente a ao docente, lançar olhares que busquem respostas e possíveis soluções aos problemas locais, de comum acordo. Na verdade, não há campo de estágio melhor para um aluno do que lançar-se á prática em sua própria comunidade. Para que isso ocorra faz-se necessária a figura do professor, pronto a desvelar com seu aluno as questões ali envolvidas e em comunhão com outras especialidades da grade curricular, efetivar projetos de relevância acadêmica.

Conclusivamente creditamos ser o professor, o mentor principal de tais

ações, entretanto, concordamos que para alcançar este ideal é necessário que o mesmo esteja respaldado e considerado como membro efetivo do corpo da IES, tornando-se desta feita um dos maiores responsáveis pela qualificação e aprimoramento discente, partindo da experiência, pesquisa e contínua busca por conhecimento em todo transcorrer de sua atuação.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BORGES, C.; TARDIF, M. **Apresentação. Educação & Sociedade. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação.** Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, p. 11-26, abr., 2001

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. Trad. José Carlos Eufrásio. São Paulo: Cortez, 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 28a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_ **Educação: o sonho possível.** Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho. Ensinar-e-aprender com sentido.** Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul – Brasil, 2003.

GAUTHIER, C. et.al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Editora Unijuí, 1998

MATTOS, Sandra M. **Em busca de um novo educador para uma nova educação.** Unijuí. Ed. Unijui. 2000.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.

NÓVOA ,A. Educación 2021: **Para una historia del futuro.**Revista

Iberoamericana de Educación, 2000.

SCHEIBE, L. **Pedagogia universitária e transformação social**. São Paulo, 1987, 180 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987 (Educação Contemporânea).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THERRIEN, Jaques. Educação e escola no campo. São Paulo: Papyrus, 1993.

ZABALZA, Miguel A. O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004, 239 p.

#### **Autores não citados:**

BECKER, Fernando. **Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993

MARQUES, Mário Osório. **A Formação do Profissional da Educação**. Ijuí: Editora.UNIJUI,1992.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada**. São Paulo: Ates Médicas, 1997.



## LEITURA E ESCRITA PARA PRIVADOS DE LIBERDADE SOB O APORTE DA LITERATURA

**Magda Maria Pereira\***

**Resumo:** A pesquisa buscou investigar as contribuições da produção literária a partir da leitura e escrita para o desenvolvimento intelectual e social do encarcerado que cumpre pena alternativa no sistema prisional APAC sob a perspectiva psicanalítica, promovendo a socialização interna, discutindo valores e reflexões, além de despertar o gosto pela leitura e escrita sob o aporte da literatura por meio de oficinas junto às aulas da EJA ministradas na Associação de Proteção e Assistência ao condenado (APAC) no município de Paracatu-MG. A pesquisa foi qualitativa e quantitativa de cunho exploratória. A prática das oficinas se deu com 40 presos do sistema fechado. O problema questionado foi investigar as contribuições da produção literária a partir da leitura e escrita para o desenvolvimento intelectual e social do encarcerado. A Literatura pode ser considerada como uma arte de criar, compor escritos, além de exercer a eloquência, vem do latim *litters* que significa letras, carta e pode ser dito então que é um dos saberes ou simplesmente uma habilidade de ler e escrever bem, partindo deste princípio a relevância social desta pesquisa será de contribuir para que o condenado em recuperação tenha possibilidade de criar seus textos literários através de oficinas ministradas junto às aulas da EJA adquirindo aprendizado acadêmico. Cabendo então ressaltar a leitura e a escrita são meios pelos quais o indivíduo tem a possibilidade de ressocializar e retornar ao convívio da sociedade e para isso contou com o aporte da literatura como meio prazeroso de aprender e de ensinar.

**Palavras-Chave:** APAC. Educação. Literatura.

**Abstract:** The research sought to investigate the contributions of literary production from reading and writing to the intellectual and social development

\* Doutora e Mestre em Ciência da Educação. Especialista em História do Brasil, Gestão Ambiental e Língua Portuguesa. Graduada em História, Geografia e Letras. E-mail: mmpgeo@yahoo.com.br

of the incarcerated satisfying alternative sentence in the prison system in the APAC psychoanalytic perspective , promoting internal socialization , discussing values and reflections , plus arouse interest in reading and writing with the contribution of literature through workshops with classes taught in the EJA Association of Protection and Assistance to the convict ( APAC ) in Paracatu - MG . The research was qualitative and quantitative exploratory nature. The practical workshops took 40 prisoners with the closed system. The problem was asked to investigate the contributions of literary production from reading and writing to the intellectual and social development of the incarcerated. Literature can be considered as an art of creating, composing written, in addition to exercising the eloquence comes from the Latin meaning litters letters, letter and can then be said that it is one of knowledge or simply an ability to read and write well, starting this principle the social relevance of this research will contribute to the recovery convicted in a position to create their literary texts through workshops taught classes together EJA acquiring academic learning. Fitting then emphasize reading and writing are means by which the individual has the opportunity to re-socialize and return to living in society and it featured the contribution of literature as pleasurable learning and teaching environment.

**Keywords:** APAC. Education. Literature.

## 1 INTRODUÇÃO

A busca por um objeto de pesquisa causa angústia, mas sabe-se que esta é própria do sujeito. Imbuir nesta busca remete-se a um assunto polêmico, que diz respeito ao trabalho subjetivo da essência humana por meio da educação em instituição de recuperação para condenados penais. A entidade pesquisada é a Associação de Proteção e Assistência ao Condenado (APAC) de Paracatu-MG. Esta entidade foi criada juridicamente em 2003, sua construção teve início em 2006 contando com a mão-de-obra dos apenados. Começou a funcionar parcialmente em 2008 e sua sede foi inaugurada em 26 de maio de 2010.

Julgar é o verbo mais próximo da nossa realidade quando mencionamos a trajetória de condenados. Recuperar talvez seja algo muito distante dos objetivos de quem cumpre as leis judiciais e das famílias que foram lesadas, mas ainda assim existem instituições que primam por acreditar que o perdão existe e a recuperação também. As APAC's têm a função de recuperar condenados a partir de penas alternativas.

Este artigo primou por investigar quais as contribuições da produção literária a partir da leitura e escrita para o desenvolvimento intelectual e social do encarcerado que cumpre pena alternativa no sistema prisional APAC sob a perspectiva psicanalítica. Assim como compreender como é o trabalho da APAC de Paracatu-MG na recuperação de condenados como pena alternativa de reintegração do preso à sociedade, identificar como as construções literárias contribuem com a prática de leitura e escrita para os apenados privados de liberdade na modalidade de ensino EJA, analisar as produções literárias elaboradas pelos encarcerados sob o viés psicanalítico buscando compreender seus anseios numa pós liberdade.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Pensar em funcionamento de presídios brasileiros é ressaltar que nada condiz com o que é proferida pelo discurso judiciário e com a conformidade das leis que presidem os direitos a educação. A prisão é uma maneira de punir o indivíduo que cometeu algum delito ou é uma maneira de punir a sociedade de “bem”? Talvez seja preciso argumentar que não existe recuperação para o indivíduo preso ocioso, assim aguçará a sua fúria e sua reincidência será ainda maior, porque há sempre um pensamento de acerto de contas.

Então sob este aspecto é sabido que a educação não será exatamente a salvação de um preso, tão pouco só o trabalho, mas o conjunto da obra. Analisaremos assim como a educação contribuirá para a transformação do homem marginal em um cidadão de bem à sociedade.

É inexorável dizer que ler e escrever não são atos indissociáveis, pois a escrita é um meio que o ser humano utiliza para se relacionar-se em todos os setores da vida, não somente na instituição escolar. Escrever é uma necessidade, não é necessário buscar um vocabulário rebuscado, mas é imprescindível que utilize corretamente a norma culta da língua vernácula para o entendimento do leitor.

Saber ler e escrever é uma das aptidões mais sugeridas do ser humano na sociedade. Desde criança por incentivo dos pais, aprende-se que ler e escrever são atividades não apenas importantes, como necessárias para toda a vida. Essa concepção acaba sendo reforçada pela sociedade como um todo durante toda a nossa existência.

Não podemos confundir leitura com alfabetização, pois esta é considerada um fator democratizante da sociedade, e existem indivíduos que leem e dizem “li e não entendi nada”, porque a leitura se tornou algo mecânico e não reflexivo. Contudo, é devidamente possível compreender que leitura e escrita se associam e caminham juntas.

O ato de ler é imprescindível ao indivíduo, mas não está desvinculado a escrita, pois proporciona a inserção do mesmo no meio social e o caracteriza como cidadão participante. A criança aprende a ler antes mesmo de entrar na escola, nas situações familiares. Neste contexto Chaves (2005, p. 71) refere-se à leitura como:

O interesse pela leitura torná-la como hábito, deveria ser maior na sociedade que vivemos e que idealizamos, seria um meio de falar e escrever corretamente, agregando um maior vocabulário. Mas a leitura não deve ser conhecida como obrigação, necessidade que os outros impõem não ver como um dever e sim como conhecimento que ninguém tira da gente.

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda bem o que está sendo lido e a sua prática diária favorecerá a uma ampliação de vocabulário e conhecimento. É viável dizer que os pressupostos teóricos de

Vigotsky (1998), cuja contribuição valorosa no campo educacional, discute bem sobre o aprendizado da escrita descrevendo o processo de apropriação da escrita como processo cultural, de caráter histórico, envolvendo práticas interativas. Aprender a escrever refere-se, à aquisição de um sistema de signos que, assim como os instrumentos, foram produzidos pelo homem em resposta às suas necessidades diárias.

É relevante avaliar que a escrita, então, não deve ser considerada como mero instrumento de aprendizagem escolar, mas como produto cultural. Deverá ser compreendida como uma possibilidade a exploração, no contexto da sala de aula, de diferentes tipos de textos, explicitando os variados usos e funções que lhes são inerentes numa sociedade letrada.

Apesar de ter muitos avanços sobre a funcionalidade da escrita como uma prática escolar, contextualizando em todos os aspectos significativos Vigotsky (1998) afirma que:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem como tal (p. 46).

A educação tem uma tarefa sensacional, cabendo a ela ser eficaz no desenvolvimento da cidadania, despertando no indivíduo as reflexões sobre o seu meio, tornando o sujeito ativo e participante nas relações por ele vivenciadas. A leitura, por sua vez, é o eixo central desse desenvolvimento no indivíduo, pois com sua prática adquirem-se novos conhecimentos e percebe-se o mundo ao seu redor. A leitura então acaba sendo um processo pelo qual compreendemos a linguagem escrita. Para essa compreensão, são importantes tanto o texto como o leitor, suas expectativas, seus conhecimentos sobre o assunto e a

finalidade com que faz a leitura.

Não poderia deixar de citar Michel Foucault, (2004) que nos remete a uma compreensão sobre as relações humanas produzidas pelas culturas e nas sociedades. O saber é, portanto, relativo ao invés de absoluto e é objeto de lutas políticas, uma vez que se constitui em um dos meios pelos quais se constroem as relações de poder.

Em relação ao poder Michel Foucault, (2004, p. 80) afirma:

O poder é algo que se exerce, que se efetua que funciona como uma maquinaria, uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício sejam feitas dentro da própria rede de poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar. Ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de força.

É indiscutível dizer o poder que tem a leitura e a escrita na vida de uma pessoa, entretanto é possível salientar que a escrita desde Freud até Lacan sempre esteve presente nos conceitos psicanalíticos. Podemos então atentar para o que Lacan afirmou em seu discurso analítico sobre o lugar em que se trata de precisar a função do escrito. Retoma assim os conceitos de significante e significado, em Saussure, e o fato de que eles estão necessariamente separados por uma barra, o que representa a não existência de relação imediata entre os dois. Lacan (1985, p. 39) considera que:

Se há alguma coisa que possa nos introduzir a dimensão da escrita como tal, é nos apercebermos de que o significado não tem nada a ver com os ouvidos, mas somente com a leitura, com a leitura do que se ouve de significante. O significado não é aquilo que se ouve. O que se ouve é significante. O significado é efeito do significante.

Este efeito do significante é possibilitado justamente pela barra, fazendo com que, em qualquer uso da língua, se produza o escrito. “Se em

Saussure mesmo S está acima de s, sobre a barra, é porque nada, dos efeitos do inconsciente, tem suporte senão nessa barra” como afirma Guimarães (2008).

Se entendermos que a Educação é um direito previsto na lei maior que é a Constituição Brasileira então seria necessário que todas as prisões possuísem um sistema de ensino. Em muitos presídios existem e dão certo. Vejamos então uma matéria na Revista Nova Escola de fevereiro de 2010, edição 229:

Durante quatro dias na semana, em dois turnos de três horas, 183 detentos cursam turmas de Alfabetização e Ensino Fundamental e Médio. É o único lugar em que podem circular livremente, sem algemas (privilegio concedido só aos que decidem estudar). Foi na escola que Giovanni de Souza Benevides redescobriu as cartas de sua mãe. Em 2004, ao ser preso, as correspondências eram apenas um amontoado de letras mortas, lidas de favor pelos colegas de cela. Hoje, alfabetizado e já na 6ª série, elas ganham contornos mais nítidos com a leitura autônoma. Mudaram também as letras de rap de Emerson Almeida Salomão. Antes, ele só escrevia sobre crime e revolta com o sistema penitenciário. As duas composições feitas em homenagem à escola mostram que há espaço para outros pensamentos. Esse caminho não se esgota ao fim da escolarização básica. Vitor Miguel Valêncio é filho de uma professora da Educação Infantil e já terminou o Ensino Médio, mas nem por isso deixa de frequentar a biblioteca. Está se preparando para o vestibular de Pedagogia (p. 12).

Essa é uma história, resultado de um trabalho árduo de professoras no presídio. Os professores também têm uma concepção do que é esse ensino no presídio:

Entreí na prisão pelo salário. Estava acostumada a dar aula para crianças e, de repente, passei a abrir e fechar cadeado. Logo cobicei uma das vagas da escola na penitenciária. É uma experiência única, conta. Além de mergulhar na didática da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ela tem de conceber planos de estudo especiais para os presos temporários e lidar com faltas em decorrência de problemas de saúde, conflitos internos e doenças como a depressão. O trabalho aqui só dá certo porque a equipe não vê a Educação prisional como terapia ou benefício. É direi-

to, estipulado pela Lei de Execuções Penais e pela Constituição (p. 12).

Há muitas indagações no que diz respeito à busca da relação entre a Literatura e a Psicanálise. Existe sim a possibilidade entre a Psicanálise aplicada à Literatura, e tê-la como ilustração de conceitos analíticos, criando subsídios que apontam maneiras possíveis de interação entre esses dois campos. Entretanto é cabível dizer que a Psicanálise serve para escrever o que não pode ser escrito. Igualmente, literatura, psicanálise e escrita se reforçam como pode ser abordado em ‘As Palavras e as coisas’ de Foucault, onde estas ocupam lugar de contra ciências fazendo reaparecer a essência da linguagem.

Diante do exposto vale lembrar que o inconsciente é linguagem na psicanálise. Como se sabe o homem é um ser de cultura e um ser pulsional. A psicanálise oferece os literatos à oportunidade de utilizar metáforas de aprofundar o processo de novas criações de liberação do inconsciente.

A Literatura e a Psicanálise se agregam a cultura e compartilham de saberes específicos que se servem do saber tanto um escritor quanto um psicanalista. A transmissão desses saberes é de Outra ordem. Em universidade não se forma escritores e analistas, mas tanto a literatura quanto a psicanálise são meios acadêmicos. Estudar Literatura e Psicanálise abre vias para questionar outras disciplinas e é nesse contexto que Freud e Lacan que abriram possibilidades de contato entre os assuntos.

Existem algumas críticas que são feitas a literatura principalmente no meio acadêmico, mas na psicanálise isso não acontece segundo Furtado (1980) a crítica psicanalítica possui modos de apreensão do saber com alguns impasses em sua constituição:

Mais vale ignorá-la (a psicanálise) completamente, se não podemos saltar a etapa que levaria a pô-la à prova primeiro sobre si próprio, como faz todo analista. De nada serve esquivar-se pretendendo que aí não se trata da psicanálise propriamente dita, mas de uma interpretação que leva em conta os ensinamentos da psicanálise sem por isso nomear-se

psicanalítica. Esta casuística só convencerá aqueles que precisam de uma caução. Quem poderia contestar que há aí uma distorção intelectual, já que a tese defendida utiliza a terminologia, os conceitos, os modos de pensar da psicanálise, como se estes pudessem ter uma significação fora da experiência que os fundamenta? (p. 66).

O sujeito quando destituído de saber desconhece a sua verdade, esta será sempre outra. Tal conhecimento se exila na universidade porque não possui consistência, mas esse saber se constrói na transferência analítica, o que não acontece na academia.

A APAC de Paracatu-MG inseriu nesse ano de 2010 a modalidade de ensino EJA, então como está bem no início tem uma turma ainda no fundamental I, uma sala multisseriada que no ano de 2010 concluíram a antiga 1ª a 4ª série que hoje chamamos de 2º ao 5º ano da educação básica e outra turma que concluíram a 5ª e a 6ª série (6º e 7º anos da educação básica), e aguardam para 2011 a continuação da escolaridade. Muitos não estudam porque já concluíram as séries existentes e aguardam chegar ao seu grau, outros ainda apresentam uma dificuldade muito grande na leitura e na escrita. É claro que deixaram a escola muito cedo em função de uma escola mundana, outros não querem mesmo estudar, uns por não gostar e outros por não achar que isso compensa.

A educação na APAC é oferecida em todos os regimes, mas como esta pesquisa foi feita mais diretamente ao regime fechado, atente para o poema de agradecimento a instituição intitulada por ‘APAC casa de Deus’:

APAC não tem injustiça – tem justiça  
APAC não tem preconceito – tem respeito  
APAC não tem polícia – tem conselho  
APAC não tem cagete – tem sinceridade  
APAC não tem pânico – tem paciência  
APAC não tem patifaria – tem parceria  
APAC não tem preguiça – tem prestígio  
APAC não tem tortura – tem ternura  
APAC não tem armas – tem harmonia  
APAC não tem grades – tem “liberdade”  
APAC não tem criminoso – tem cristão  
APAC não tem agente – tem voluntário  
APAC não tem procedimento – tem ensinamento  
APAC não tem brigas – tem brincadeiras  
APAC não tem covardia – tem concordância  
APAC não tem drogas – tem Deus  
APAC não tem água fria – tem água quente  
APAC não tem fome – tem muita comida  
APAC não tem solitária tem solidariedade  
APAC não tem egoístas – tem elogios  
APAC não tem miséria – tem prosperidade  
APAC não tem falsidade – tem fraternidade  
APAC é uma mistura de tudo isso, amor, carinho, carisma e amizade!

(S V A)

A APAC representa hoje para os apenados uma possibilidade de recuperação e reintegração social. A educação aqui tanto é considerada a acadêmica com sua estruturação de grade escolar como a escola moral de aprendizado de valores ou podemos até mesmo mudar o termo para recuperação de valores perdidos no momento em que se envolveram na criminalidade.

O projeto de leitura e escrita, que é parte integrante deste artigo, prima não somente como alicerce junto a EJA como contribuir para o resgate destes valores. Hoje em todos os encontros e todos os escritos a palavra chave é

Deus, que por algum motivo eles o esqueceram no passado e nos momentos circunstanciais o mantém vivo.

Kleiman (2002) afirma que o conhecimento linguístico é implícito, não verbalizado, nem verbalizável, seria como se falássemos um português nativo abrangendo desde o conhecimento sobre como pronunciar o português, passando pelo conhecimento vocabulário e regras da língua até chegar ao conhecimento do uso da língua o qual chamaremos de fenomenologia e estruturalismo. Mas isso não vem ao caso para nós, aqui nosso objeto de pesquisa é verificar como o preso se comunica através da leitura e da literatura. É necessário compreender que esses presos não possuem formação acadêmica e através dos seus textos busca-se compreender nas entrelinhas sua própria identidade ou a representação da sua identidade naquele momento.

Se pensarmos no significado de identidade para um presidiário é notório saber que este perde todo seu referencial ao ser preso, pois é desvinculado de todos os seus pertences, até a roupa é da penitenciária, acontece então um despertencimento. Com a simples troca de roupa pessoal por um uniforme o indivíduo começa a perder sua identidade antes constituída para se subjugar às regras constitucionais estabelecidas, são os novos parâmetros institucionais a serem seguidos. É importante salientar que se fala muito na integridade do preso e que o objetivo principal é resguardar sua dignidade, definindo que esta não é perdida durante esse percurso e considera-se que a dignidade é uma das primeiras perdas quando se chega ao sistema prisional comum como já mencionado em outras situações.

Castells (2008) define identidade como:

Não temos conhecimento de um povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja estabelecida... O autoconhecimento-invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta- nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos pelos outros (p. 47).

De acordo com a citação de Castells é concebido por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural inter-relacionado prevalecendo sobre outras fontes de significado. Segundo dados desse mesmo autor um determinado indivíduo ou um ator coletivo pode apresentar múltiplas identidades. Portanto do ponto de vista sociológico toda e qualquer identidade é construída. Em linhas gerais quem constrói identidade coletiva, advém de determinantes do conteúdo simbólico, bem como de significados para aqueles que se identificam ou se excluem. A construção social da identidade ocorre sempre em um contexto marcado por relações de poder. Portanto, há várias formas de conceber identidade e cada tipo de construção leva a um resultado distinto no que tange a constituição da sociedade.

A figura abaixo demonstra o momento de uma oficina, onde os apenados estão construindo seus poemas, seus escritos. Cabe salientar que alguns ainda possuem muita dificuldade em se expressar, mas dispõem de boa vontade em fazê-lo.

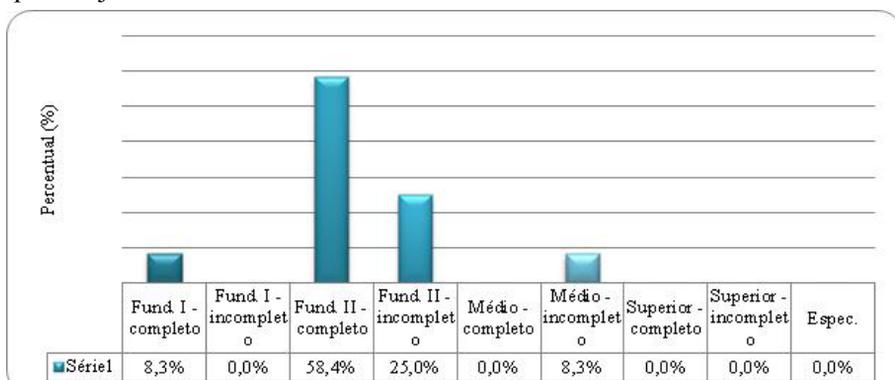


Figura 01: Oficina Criando Poemas

É pertinente salientar que haveria muito por pesquisar, mas era necessário entender em que consistia o método APAC e a partir daí foi possível conceber que tais instituições são consideradas ONG's, entidade civil de direito privado promovendo a recuperação de pessoas desprovidas de liberdade suprindo as necessidades do Estado e atuando como Órgão Auxiliar da Justiça e da Execução Penal.

A metodologia aplicada partiu de que em cada visita se fizesse oficinas e a partir delas construções literárias, mas independente de seguir algum gênero ou norma. O intuito era fazer com que o sujeito encarcerado pudesse escrever e ler. No meio das mais variadas construções literárias e textos livres surgiram muitos depoimentos e desabafos. Não sei exatamente dizer o delito de cada um ao certo, foi para não ser enganada pela emoção e ser mais uma a ter um preconceito antes de conhecer o homem e matar o criminoso como afirmou Ottoboni (2001) em uma de suas obras e dizer ainda em suas palavras que ninguém é irrecuperável.

O gráfico abaixo demonstra o nível de escolaridade dos encarcerados, daí é possível atentar para a dificuldade que muitos têm para escrever ou até mesmo muitos demonstram que não gostam muito de ler, por mais motivados que estejam.



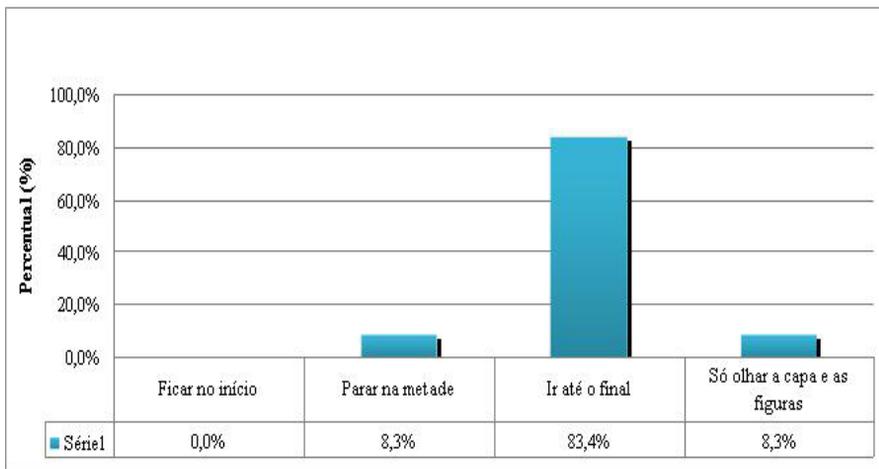
**Gráfico 1- Escolarização**

**Fonte: PEREIRA, 2012**

A proposta desta oficina foi de paralelo a EJA aplicar oficinas de leitura e escrita com o suporte da literatura. Muitas dificuldades foram encontradas, muitos não quiseram participar das oficinas, até porque não foram obrigados a isso. Ler e escrever não foram interesse para muitos até porque pudemos comprovar na pesquisa que a escolaridade dos apenados é bem pequena. Alguns têm dificuldade de ler e conseqüentemente de escrever. Mas foi prazeroso nas atividades aplicadas colher depoimentos, trabalhar conto de fadas e aplicar a realidade prisional, usar a música como meio de reflexão, livros de literatura provocando a interpretação, momentos reflexivos a partir de parábolas bíblicas, depoimentos de ex-detentos. Não houve a preocupação de estudar com eles gêneros literários, mas uma literatura livre, sem simetria, sem regras, mas que em meio a tantas atividades saíram poemas construídos ou até mesmo plágios de alguma música. Muitos foram assíduos em todos os nossos encontros.

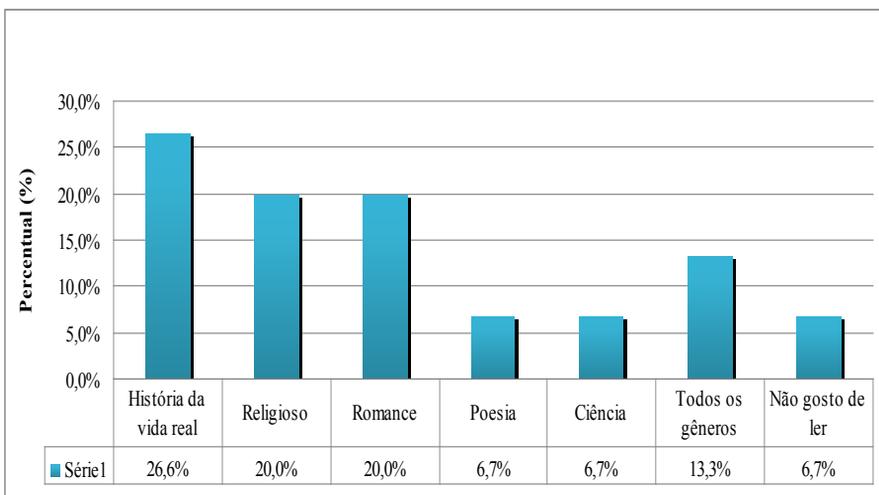
É de fundamental importância ressaltar que a literatura auxilia a EJA no momento em que seu aluno passa a ler construir escrita facilitando o processo ensino-aprendizagem. As produções foram as mais diversas, cada uma ao estilo de seu provedor, entretanto, a Psicanálise não teve o intuito de mudar comportamento de ninguém, mas por meio dos escritos foi possível perceber a angústia do sujeito. As faltas que lhe foram impostas pela vida, não somente financeiras, mas também afetivas que os possibilitaram envolver no mundo do crime. Ao ler os escritos foi sendo possível compreender as revelações veladas de suas insatisfações com a vida, com a prisão e com a justiça.

Entretanto, em uma das oficinas foi perguntado ao grupo sobre a leitura, se quando eles liam eles chegam até o final, observe o gráfico grande parte disse que lê até o final, mas mesmo respondendo isso eles ainda resistem.



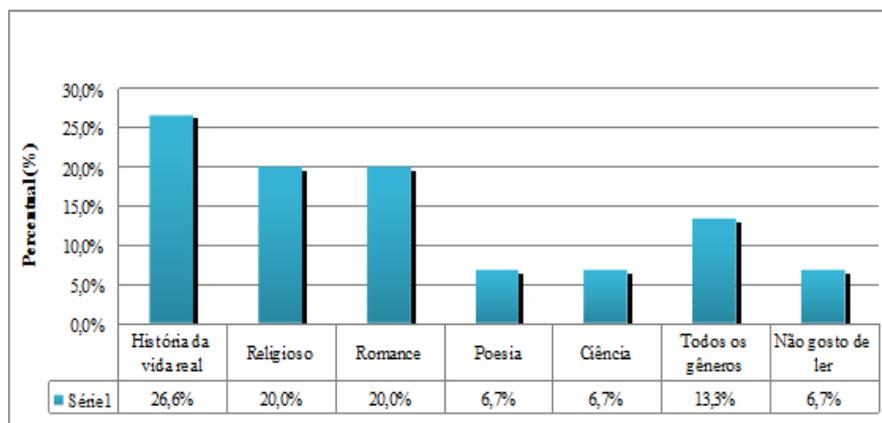
**Gráfico 02-** Ao ler você costuma...

**Fonte:** PEREIRA, 2012



Observe que no gráfico 3 o objetivo é saber que gênero eles gostam de ler. Diante dos dados expostos recorremos a Pontalis (1991) para definir que o ato de escrever na cena psicanalítica mostra-se viva e que a experiência

desse trabalho com o inconsciente se processa de maneira insólita e que a escrita passa a ser um porto seguro não somente para descrever suas próprias recordações, mas como um espaço para sonhar, para estar de luto, para viver o luto no seu próprio divã. É conspícuo dizer que só será eficaz se o sujeito aceitar perder-se, para se achar na construção de um novo ser e que na verdade eles gostam de leitura que falam de histórias da vida real, religioso e romance.



**Gráfico 03** – Opção de gênero de Leitura

**Fonte:** PEREIRA, 2012

Hoje é possível reconhecer que a literatura não rejeitou a narrativa, a historicidade explorou os limites de suas formas peculiares do século XIX expondo sua complexidade nas práticas discursivas dominantes da cultura da alta burguesia que se popularizou em ser chamada também de cultura popular para os desprovidos da elitização comprovando a relevância do modernismo para um discurso histórico moderno. Observa-se o texto abaixo e verifica-se o que é linguagem e literatura:

Houve um tempo em que eu pedia  
Uma mulher ao meu Deus  
Uma mulher que eu amasse,  
Um dos belos anjos seus!

Houve um tempo em que eu a Deus pedia  
Com fervorosa oração  
Um amor sincero e profundo  
Um amor do coração!

Que eu sentisse um peito amante  
Contra o meu peito bater,  
Somente um dia... somente!  
E depois dele morrer....

Por te amar ó anjo de amor!  
No teu silêncio o meu peito se afoga  
De ternura e sinto que o por vir não vale um beijo  
E o céu o teu suspiro de ventura!

Um beijo divinal que acende as veias  
Que de encantos os olhos ilumina,  
Colhido o medo como flor da noite  
Do teu lábio na rosa!!!

(A. S. S.)

Bastou um papel em branco para que a escrita, a linguagem e a literatura fossem construídas. Os apenados construíram vários poemas a partir do momento em que eram motivados a fazê-los. Em as ‘Palavras e as Coisas’ (2000) Foucault configura a transição da episteme clássica para a moderna, o que caracteriza que o próprio pensamento é encarado como linguagem e é esta episteme moderna que alicerçou o conhecimento sobre o homem e a sociedade, as Ciências Humanas.

Na APAC a convivência é bastante diferenciada, seus internos do regime fechado buscam alternativas de recuperação abraçando as oficinas ministradas por voluntários, buscam exercer uma religiosidade que alicerce o caráter, os valores que se perderam no cotidiano dos delitos, as regras são disciplinares e o processo de neossocialização é conquistado a cada dia, embora saibamos que não abrange o todo, mas possibilitam a quem faz novas escolhas. A identidade de cada um aos poucos vai sendo retomada principalmente pelo método e pelo aconchego da família que é muito maior que no presídio comum.

Ao ler o poema abaixo concluímos que o apenado constrói identidade a partir dos escritos literários, nem tudo está perdido. É preciso acreditar que o ser humano nasce essencialmente bom, o meio o corrompe já dizia Rousseau em sua obra ‘O Contrato Social’ e dá a ele a possibilidade de ressocializar e reinserir na sociedade como cidadão:

### Hoje...

Aprendi que não sei quase nada,  
Que sempre precisarei aprender,  
Que a vida é muito curta e não há tempo a perder,  
Percebi que nem tudo é possível, que às vezes é difícil sorrir,  
Porque a vida faz jogo duro, mas nunca vou desistir...

Entendi que quando sofro eu aprendo,  
Que a dor ensina a viver,  
E que a vida é um lindo caminho  
A qual vimos crescer,  
Descobri que não é fácil viver,  
Que o destino os reserva dor,  
Mas que a tristeza termina onde é o começo  
O que é o amor?

Quem sou eu?  
Sou aquele que um dia jurou te esquecer,  
E a cada instante daria a vida por ti ter,  
Eu sou aquele que te ama com sinceridade,  
E hoje choro de saudades porque estou longe de você!  
Liberdade!

(E. O. – Momentos de Reflexão, 20/02/2011)

Permita aqui dizer que a compreensão de textos não pode deixar de passar por uma reflexão, a materialização de uma intenção do autor se dá através de elementos linguísticos cabendo ao leitor a recuperação da intenção através do formal. O texto é considerado por alguns especialistas segundo Kleiman (2002) como uma unidade semântica onde vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação segundo a constituição é um direito de todos, cabe então dizer que também não é para todos. Mas a Lei de Execução Penal dá ao indivíduo preso o direito de estudar se for de vontade dele, portanto a EJA (Educação de Jovens e Adultos) é ministrada em muitos presídios brasileiros e na APAC de Paracatu-MG iniciou-se em 2010, é possível salientar que nem todos estudam por vários motivos: ainda não há série o suficiente para todos, não há número de presos o suficiente para abrir uma turma de cada série e o pior motivo uma grande parte não deseja estudar.

Foi comprovado pela pesquisa que o método APAC não é milagroso, mas oportuniza o condenado cumprir pena com mais decência, ou até mesmo com mais dignidade uma vez que não existe superlotação. Não há no centro de reintegração policial, uns são os guardiões dos demais, cumprem horários para todas as tarefas sejam elas sociais, culturais, religiosas e de obrigações diárias. O método alternativo desafoga o sistema penitenciário comum e dá ao indivíduo o direito de se reeducar, mas aquele que não cumpre as normas da entidade é devolvido ao sistema prisional comum.

A proposta desta oficina foi de paralelo a EJA aplicar oficinas de leitura e escrita com o suporte da literatura. Muitas dificuldades foram encontradas, muitos não quiseram participar das oficinas, até porque não foram obrigados a isso. Ler e escrever não foram interesse para muitos até porque pudemos

comprovar na pesquisa que a escolaridade dos apenados é bem pequena. Alguns têm dificuldade de ler e conseqüentemente de escrever.

Entretanto, ao falar do texto literário e da identidade do preso é fundamental dizer que a poesia é certamente uma das mais complexas entre todas as manifestações verbais, pois sua complexidade começa ao indagar o que é poesia e esta inclui as mais variadas composições desde singelos textos líricos e ingênuas composições folclóricas até os textos mais complexos como os poemas metafísicos e textos elaborados e herméticos jogos linguísticos.

Foi comprovado pela pesquisa que o método APAC não é milagroso, mas oportuniza o condenado cumprir pena com mais decência, ou até mesmo com mais dignidade uma vez que não existe superlotação. Não há no centro de reintegração policial, uns são os guardiões dos demais, cumprem horários para todas as tarefas sejam elas sociais, culturais, religiosas e de obrigações diárias. O método alternativo desafoga o sistema penitenciário comum e dá ao indivíduo o direito de se reeducar, mas aquele que não cumpre as normas da entidade é devolvido ao sistema prisional comum.

A literatura se encarregou de possibilitar ao indivíduo transpor seus sentimentos para as páginas brancas da vida, permitiu então ao preso ter o direito de buscar os sonhos e sua identidade através de seus próprios escritos, sem normas, sem regras, apenas a sua emoção.

É indubitável salientar que o criminoso primário é mais fácil e reeducá-lo e conduzi-lo à sociedade, uma vez que as reincidências comprometem seu caráter e sua moral. E todo o processo de neossocialização só é possível se partir do desejo do indivíduo, ninguém obriga ninguém a ser o que não quer. A vontade deve ser mútua entre o indivíduo preso e a instituição que o agrega.

A educação e a família são os melhores meios de construção de valores morais, de caráter, sobriedade, honestidade, respeito, idoneidade que um indivíduo pode ter. A leitura e escrita contribui para a autorreflexão dos atos delituosos do apenado. A leitura abre à essência do conhecimento e parafraseando Foucault saber gera poder. E esse poder é de conhecer, e ser um

sujeito digno de ser chamado de cidadão. É necessário afirmar que a educação é a raiz de construção da sociedade civil.

## REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel..**O poder da identidade**.6.ed. Trad: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra. 2008. 530 p.

CHAVES, Emanuelle Karenynne Mota. . **Entre punições e táticas: a produção de identidades dos jovens em medida sócio-educativa de privação de liberdade**. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Piauí. 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2009.288 p.

\_\_\_\_\_.**As Palavras e as coisas**.7. Ed.São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FURTADO, Celso..**Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1980.

GUIMARÃES, Maria Lúcia Monteiro. **Leitura e escrita para os privados de liberdade**: possibilidades socioeducativas no método APAC em São João Del Rei, MG, *CAPE/SMED*, Belo Horizonte, n. 1, p. 04-26, jul. 2008.

KLEIMAN, Ângela..**Oficina de leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

LACAN, J. . **O seminário. Livro 2: O Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1985.

OTTOBONI, Mário. . **Vamos matar o criminoso?:método APAC**. São Paulo: Paulinas. 316 p.OTTOBONI, Mário. (1997). **Ninguém é irrecuperável**: APAC a revolução do sistema penitenciário. São Paulo: Cidade Nova, 2001.158 p.

PONTALIS, Jean-Bernard. . **A força de atração**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1991.

SAUSURRE, Ferdinando de... **Curso de Lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

VYGOTSKY, L.**Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



## O AMBIENTE EDUCACIONAL E A VIOLÊNCIA: A RELAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS NO ESPAÇO EDUCATIVO

Rosa Jussara Bonfim Silva\*

**Resumo:** Este artigo analisa a relação bilateral existente entre as violências e o clima escolar. Os resultados, obtidos por meio de questionários e observação *in loco* entre alunos, professores, gestores e membros da comunidade escolar evidenciaram que o clima escolar é fator determinante para alcance de uma escola de paz e de sucesso. Entretanto, verificou-se, por meio dos dados, que a realização do diagnóstico deste clima, ação necessária para sua reestruturação e aperfeiçoamento, ainda não é prática adotada nas escolas, que acabam por executar projetos “às escuras”, acarretando em ações vãs e em perda de tempo.

**Palavras-Chaves:** Violências Escolares. Clima Escolar. Diagnóstico.

**Abstract:** This article examines the bilateral relationship that exists between the violence and the school climate. The results, obtained through questionnaires and observation *spot* between students, teachers, administrators and school community members showed that the school climate is the determining factor for achievement of a school of peace and success. However, it was found, by means of the data, the diagnosis of this climate, action required to restructure and improvement, it is still the practice adopted in schools, which turn out to execute projects “in the dark”, leading to empty stock and waste of time.

**Keywords:** School Violence.School Climate.Diagnosis.

---

\* Mestre em Educação, Especialista em Direito Educacional, professora de Metodologia da Pesquisa Jurídica, Metodologia Científica e Orientação de TCC nos Cursos de Direito e de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Educação Física no Curso de Pedagogia, Membro do Núcleo de Apoio Pedagógico da Faculdade do Noroeste Mineiro – FINOM. E-mail: rosa.jsilva@catolica.edu.br.

## Introdução

Verifica-se na mídia, na literatura e ao nosso redor que as violências crescem a cada dia e atinge de forma cada vez mais intensa as escolas, tornando-se alvo de destaque nos diversos meios de comunicação e de atenção entre os investigadores. Ela não só adentra as escolas, mas compromete o seu clima, tornando-a insegura, deixando de ser local de “cuidado” e de referência conforme apontam Abramovay e Nunes (2005). Essas se mostram, algumas vezes, despreparadas para enfrentá-la, e outras vezes ainda não despertadas para tal gravidade, fatos esses que têm inquietado diversos pesquisadores comprometidos com os ideais da educação, em várias partes do mundo, na busca de caracterizações, definições e registros à cerca da violência. Buscam, por meio de diversos ângulos e variadas formas, identificar as fragilidades existentes nas escolas, bem como conhecer as medidas por elas adotadas a fim de encontrarem alternativas para formulação de políticas públicas que beneficiem a todos.

Em variadas pesquisas, já realizadas sobre essa temática, verifica-se que as ideias convergem para mostrar que o combate às violências só é possível com a união e o comprometimento de todos os envolvidos, fragilidade ainda detectada nas escolas aqui avaliadas. Sendo assim, esta e outras pesquisas são inesgotáveis fontes que possibilitam o alcance de uma cultura de paz na escola, já que, verificou-se por meio desta, ser o diagnóstico do clima conflituoso, gerado pelas violências, saída relevante para o trabalho de superação dessas.

Além de compreender os porquês da violência escolar, outro grande desafio a nós, pesquisadores, é o de compreender por que a juventude tem sido mesmo na concepção de profissionais da educação, sinônimo de violência e por que condutas como agressividade, rebeldia, delinquência, incivilidades, entre outras condutas, fazem parte do mundo jovem. Fatos esses, detectados a partir da forte banalização de alguns acontecimentos dentro do ambiente escolar e comentados por um número elevado de informantes da pesquisa,

principalmente nos dados qualitativos, quando, por exemplo, associaram a prática de violências a “coisas da idade”, “comportamentos comuns aos jovens”.

Não se pode descartar, pois, que a escola de hoje, lida com um novo estereótipo de jovem e com novos desafios, tais como: perda de valores, falta de diálogo e respeito na família – desestruturação, proporcionada pelos novos modelos familiares, pelas imposições do mundo capitalista, cada vez mais globalizado, forte influência da mídia, péssimas condições de trabalho dos profissionais da educação.

Por outro lado, os alunos também lidam com a falta de compromisso de alguns profissionais, instalações precárias, falta de recursos pedagógicos, aulas descontextualizadas e sem aplicabilidade, falta constante de professores, violência do bairro e da escola, entre tantos outros fatores que faz como que a escola deixe de ser referência a eles.

Tendo em vista esses e outros desafios atualmente enfrentados pela escola, o clima escolar passa a ser tema de grande relevância para os dias atuais na educação brasileira, assim também considera Saldanha (1989). Para ele, não há como ignorar as violências que têm se manifestado no ambiente escolar, que acabam por deteriorar o seu clima, comprometendo a qualidade do ensino e conseqüentemente a formação de seus alunos, contribuindo para uma sociedade desestruturada e desigual. Assim, constitui grande desafio, a nós pesquisadores e à escola, identificar as possíveis causas que “envenenam” o clima escolar; aspecto complexo, por resultar de uma enorme variedade de fatores, tanto materiais como imateriais (BRUNET, 1995).

Sendo assim, foi possível detectar a partir das escolas avaliadas despreparo para lidar com as violências, além de mostraram-se a espera de soluções vindas de fora. Esperam de pesquisas como esta, uma espécie de receita milagrosa ou uma espécie de receita passo-a-passo para lidar com elas. Entretanto, mais que isso, todos somos responsáveis por refletir sobre a origem e os porquês delas, suas causas, manifestações, indícios, conseqüências, bem

como ações de prevenção e combate.

Portanto, como mostra este artigo, diagnosticar o clima organizacional e voltar-se para melhorá-lo constitui urgência para escolas, em geral, pois ela faz parte de uma dinâmica social e deve preparar os jovens para o convívio em sociedade, meta não realizada com sucesso, devido às violências que ocorrem dentro e fora dela. Portanto, um diagnóstico do clima indicará possíveis saídas para alcance de seus objetivos no que se refere à superação dessas e a realização de um trabalho de qualidade.

## **Influência das violências no clima da escola**

Para verificarmos como as violências influenciam no clima da escola; faz-se necessário destacarmos alguns aspectos relevantes, no que se referem às violências, apesar de não ser nossa intenção, aqui neste artigo, conceituar esse termo, porque mesmo entre os especialistas no assunto, não há consenso acerca do termo. Como lembra Abramovay (2006), a violência constitui algo dinâmico e mutável, depende, portanto, do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros elementos que lhe atribuem caráter de dinamismo. Assim, conceituar violência não constitui tarefa fácil a nós pesquisadores. Além disso, percebemos nas mais diversas conceituações disponibilizadas na literatura educacional, vários aspectos relevantes que, quando reunidos, contribuem significativamente para compreensão e aprofundamento do tema. Todavia, mais importante que tentar definir a violência é compreender sua origem, manifestações, sua relação com o clima, suas consequências e outros fatores que se tornam prioridades em nosso meio. Sobre o clima escolar, Cassassus (2006) considera constituir a soma de vários fatores juntos, que precisam, portanto, ser identificados e compreendidos para superação dessas e da desigualdade social.

Sendo assim, passamos a apresentar algumas concepções relevantes sobre as violências e sua relação com o clima interno das instituições de

ensino que justificam, portanto, a importância da reflexão aqui proposta.

Para Castro Santander (2008) a violência é um fenômeno social e psicológico: social, porque se desenvolve em um clima de relações humanas, e psicológico, porque afeta a personalidade dos indivíduos que se veem envolvidos nela: vítimas, agressores e espectadores que têm consequências negativas. Para tanto, é imprescindível manifestar claramente aos alunos que a violência e o abuso que vêm acontecendo na escola são condutas intoleráveis, ineficazes para resolver conflitos e daninhas psicológica e moralmente. Para ele, os resultados de distintas investigações sugerem que o clima emocional da aula e da escola uma vez comprometidos pelas violências, reflete não somente no rendimento escolar, como também sobre as respostas emocionais e afetivas de todos os envolvidos.

Verificou-se entre Castro Santander (2008), Boggino (2005) e Debarbieux (2002) interpretações semelhantes no que se refere às violências. O primeiro considera ser a violência não uma conduta inata do ser humano, mas uma conduta aprendida. O segundo, a violência é um fenômeno construído; fruto do conflito entre posturas diferentes e pontos de vistas distintos que são rejeitados, uma vez não tolerados vão gerando culturas institucionais que contêm traços violentos. E o terceiro, considera também ser a ser a violência um processo construído lentamente e de forma irregular, que se dá repetidamente entre vítimas e agressores, às vezes tênue e dificilmente perceptível, mas que, quando acumulada, pode levar a graves danos a todos os envolvidos.

Sendo, pois, a violência construída e / ou aprendida, os mesmos autores apostam na construção de laços sociais de convivência na aula e na escola em si para prevenir, desaprender e/ou desconstruir as violências valendo-se oportunamente dos conflitos para trabalhar nos alunos a tolerância entre eles, já que, como afirmam Ortega e Rey (2002), a convivência não é plana; portanto, conflito deixa de ter associação sinônima com as violências feita naturalmente entre as pessoas e passa a ser uma oportunidade para a formação desses, conforme lembra Castro Santander (2008).

Portanto, a prevenção deve começar cedo, em meio às tarefas cotidianas da educação, num processo contínuo, a escola deve preparar-se para lidar com as violências, contando, se necessário, com a ajuda de outros atores, especializados ou não: os professores, é claro, mas também as famílias e as comunidades, tantas vezes vistas como inimigas ou como culpadas. (DEBARBIEUX, 2002).

Assim, Boggino (2005) considera ser imprescindível como prática educativa, o respeito pelo diverso e o diferente, isto é a conviver com o outro conforme propõem também Delors (1998). Diferenças essas, que para Boggino (2005), uma vez não toleradas vão gerando culturas institucionais que contêm traços violentos. Por isso, a escola não pode ser cúmplice das violências, ignorando os fatos que ocorrem no ambiente escolar e as formas como se desenvolvem. Uma definição apresentada por Charlot (2002), por exemplo, mostra que ela não só acontece na escola, como também existe a violência da escola (simbólica ou institucional) e ainda contra a escola. Daí a importância do mapeamento do clima em cada escola, a partir da percepção de seus atores, para planejamento de suas ações de modo a ser coerente com seu discurso. Até porque a escola não pode declarar-se contra as violências sendo também autora dela.

Observado rapidamente sobre o processo de desenvolvimento das violências na escola, é preciso um olhar mais apurado para identificá-las, por meio, por exemplo, de um diagnóstico mais específico. Por isso, Cassassus (2007) considera o clima escolar variável importante para se garantir a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, alcançar o êxito em suas ações. Mostra ainda que, quando o clima emocional é favorável, ou seja, há bom relacionamento entre os alunos, não há brigas e não há interrupções das aulas, os alunos apresentam melhores resultados; já o clima de tensão causado pelas violências faz com que os alunos não apresentem bons rendimentos.

Por essas razões, reconhece-se, no estudo dessa temática, a importância que o clima assume no meio organizacional escolar para garantia do sucesso

educacional, isto é, para alcance de uma escola de paz. Abramovay e Nunes (2005) consideram não haver posição consolidada sobre a definição de clima, assim, como para o termo “violências” anteriormente comentado, mas confirmam a importância de um bom clima na vida da escola. Sendo assim, diagnosticar o clima escolar, caracterizá-lo e melhorá-lo tornam-se necessidades emergenciais entre nós, pesquisadores engajados contra as violências e que reconhecem sua importância neste processo.

## **As evidências da Violência Escolar**

O clima é para organizações escolares ou não, fator indicador de qualidade. Vários são os indícios do clima escolar, ora visíveis e ora não, e está relacionado a vários aspectos, tais como valores, relações estabelecidas, comportamentos, percepções etc., os quais devem estar atentos os gestores, professores e pais.

Para Bennis (1972), o clima está relacionado a valores. Um conjunto de valores ou atividades que afetam a maneira pela qual as pessoas se relacionam umas com as outras, tais como sinceridade, padrões de autoridade, relações sociais etc., aspectos amplamente avaliados nos questionários do professor e do aluno, disponibilizados nos resultados deste trabalho.

Para Saldanha (1989), o clima está relacionado às relações estabelecidas pelos indivíduos. Ressalta a importância de se considerar o ser humano, ou seja, o aluno e o professor, a partir de seu meio, pois ele vive dentro de uma tessitura de relações particulares, o que condicionará o seu rendimento em sua atividade laboral, de estudo, amorosa, de lazer etc. Essa tessitura constitui, por conseguinte, o *ambiente psicológico* no qual o indivíduo se desenvolve e produz a que podemos dar o nome de *clima psicológico*, aspecto relevante para compreender e avaliar o desenvolvimento dos profissionais da educação e dos alunos, por exemplo, frente às violências.

Já para Luz (1995), o clima trata-se de um aspecto cultural. É, pois,

reflexo do estado de espírito ou ânimo que predomina numa organização por um período de tempo. Esse clima é resultante da cultura das organizações, dos seus aspectos positivos e negativos (conflitos). Resulta também dos acontecimentos fortemente positivos e dos que ocorrem fora delas; porém os acontecimentos internos se refletem de forma mais intensa e permanente no clima organizacional, como, por exemplo, as violências. Dessa forma, o clima organizacional pode ser traduzido por aquilo que as pessoas costumam chamar de “ambiente de trabalho”, entendido como atmosfera psicológica que chamamos de clima organizacional ou clima humano das organizações.

Para Brunet (1995) refere-se à percepção dos atores em relação ao seu ambiente. Reporta-se ao nível de satisfação desses em relação às práticas existentes no interior da organização. Segundo ele, o clima confere à escola personalidade própria, que a caracteriza e que condiciona os comportamentos dos seus membros. Este é percebido ao mesmo tempo, de uma forma consciente e inconsciente por todos os atores de um sistema social, tal como o clima atmosférico que nos afeta, sem que necessariamente estejamos ao corrente de sua composição.

Brito (2003) refere-se ao clima como fenômeno subjetivo e cultural, semelhante a Luz (1995). Para ele, cada organização escolar é possuidora de uma cultura, aspecto bastante confundido com o clima escolar. Suas práticas organizacionais reveladas (ou veladas) são possibilitadoras da construção de esquemas coletivos de significados, através de interações entre os seus indivíduos, constituindo, pois, o clima da escola. Sendo assim, o clima não é produto individual, mas cultural, nem objetivo, nem subjetivo, mas sim intersubjetivo. Contudo, lembra que não se pode confundir o clima de uma organização com os padrões culturais dela, com suas práticas recorrentes ao longo do tempo. Trata-se o clima de uma pulsação da cultura organizacional, pois reflete o estado de ânimo dos agentes num dado momento (é conjuntural). Dentro de uma mesma organização existe vários microclimas podem existir, dependendo do estado de ânimo das subunidades organizacionais, fatos estes

também comprovados nesta pesquisa.

Foi possível perceber que diagnosticar o clima da escola constitui tarefa complexa, entretanto, imprescindível para superação das violências, já que como veremos nos resultados existe relação bilateral entre elas e o clima escolar. Conforme Brunet (1995) o clima de uma escola é multidimensional, seus componentes estão interligados e seus efeitos são múltiplos e importantes e, neste sentido, a avaliação do clima deve constituir um momento prévio de mudança. Portanto, o êxito de novas políticas ou de novas estratégias de desenvolvimento organizacional está estreitamente dependente da natureza do clima da escola. Conhecê-lo facilitará a implantação dos projetos de intervenção e de inovação.

Assim, a importância de se deter sobre o clima, isto é, a qualidade do meio interno de uma organização escolar, justifica-se pela possibilidade de se voltar o olhar para ela como um todo (todos os segmentos e atores), ou seja, analisar a escola enquanto organização e suas ações, o que permitirá a cada escola o aperfeiçoamento dos seus serviços para garantia de um ensino de qualidade. Do contrário, as ações efetivadas pela escola frente às violências constituirão em perda de tempo.

## **O trilhar metodológico**

Trata-se, de uma pesquisa de caráter avaliativo e exploratório, desenvolvida no período de fevereiro a março de 2014, que reuniu um total de 85 informantes. Para sua execução houve integração das metodologias qualitativa e quantitativa, a fim de melhor se perceber a realidade.

A coleta de dados se deu por variados instrumentos previamente elaborados, envolvendo diferentes atores escolares de duas escolas do Ensino Fundamental (4º ao 9º Anos) da rede pública de ensino de João Pinheiro - MG. Todos os estabelecimentos tinham histórico de violências e se localizam em regiões opostas de João Pinheiro, consideradas populações de baixa renda.

Foi realizado um total de quatro grupos focais, envolvendo 70 estudantes dos turnos matutino e vespertino, os quais participaram do preenchimento do questionário.

Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os dois gestores escolares, dez professores e três membros das escolas, que foram gravadas, decodificadas e categorizadas. Quanto aos instrumentos quantitativos, origem dos dados focados neste artigo, foram aplicados questionários a 70 alunos e 10 professores que foram tabulados e analisados por meio do programa *SPSS(Statistical Package for the Social Sciences)* e em seguida, comparados aos dados qualitativos e às informações registradas na observação *in loco*, realizada mediante roteiro pré-elaborado, de acordo com os objetivos de pesquisa. Dentre os vários aspectos investigados, destaca-se o clima escolar afetado diretamente pelas violências dentro e fora da escola, cujos resultados passam a ser apresentados.

## **A análise e discussão**

Evidenciou-se que o clima da escola é logo sentido pelos frequentadores assíduos ou não. Há vários indícios avaliados que registraram o clima de tensão gerado pelas violências internas e externas. Entretanto, Luz (1995) afirma que ele não se manifesta apenas na realização ou na omissão de um trabalho ou atividade; ele também é sentido no ar, tanto quanto os atos. Assim, o clima é comparável a um perfume: percebe-se o seu efeito sem conhecer os ingredientes, embora, às vezes seja possível identificar alguns deles.

Na composição do clima organizacional, há, segundo Brunet (1995), três variáveis determinantes na composição do clima organizacional: a estrutura, o processo organizacional e as variáveis comportamentais. Variáveis essas que, para Luz (1995), são diagnosticadas a partir da percepção de seus atores, constituindo assim, elemento fundamental para uma tomada de decisão do gestor frente às violências. Para disponibilização dos resultados, seguiu-se

como orientação as variáveis apontadas por Brunet (1995), por compreender que, além de serem consubstanciadas na literatura, elas atendem a vários aspectos fundamentais na intrínseca relação entre violências x clima escolar, averiguados nestas escolas.

## **Aspectos do clima a partir da estrutura da escola – perfil da escola e dos respondentes**

### a) Perfil físico e psicológico das escolas

Os dados foram colhidos em escolas durante duas a três visitas previamente agendadas. Além da observação *in loco*, a estrutura dessas foi avaliada a partir da percepção dos informantes ao descrevê-las nas variadas técnicas de coleta. Essas, no geral, caracterizavam-se por estruturas e aspectos bem semelhantes: prédios depredados, instalações precárias, desorganizadas; características estas que as tornam desagradáveis para quem delas dependem; além do clima de conflito que se pode sentir ao entrar neste espaço, percebido por meio das relações estabelecidas entre os diferentes atores (cf., p. ex., BENNIS, 1972; LUZ, 1995; SALDANHA, 1989).

### b) Perfil dos informantes

Quanto a seus atores, informantes dos dados, do total de alunos 10% cursavam o quarto ano, 9,8 cursavam o quinto ano, 12,1% cursavam a sexto ano, 10% o sétimo ano, 31,9% o oitavo ano, 23,3% o nono ano. Em relação à idade, 22,4% tinham entre 10 e 12 anos, maior parte, 67,9% deles se encontrava na faixa etária de 10 a 15 anos e 9,1% tinham acima de 16 anos ou mais, revelando assim, uma defasagem idade-série. Já em relação ao perfil docente, 70% eram do turno matutino e 30% do turno vespertino. Quase 90% dos professores eram do sexo feminino. Apenas 21,8% possuíam menos de

cinco anos na profissão e 40,9% têm 11 anos ou mais de exercício docente.

## Ocorrência de violências, nível de segurança e qualidade do clima

No trabalho de diagnóstico do ambiente interno, importa saber qual a percepção de seus atores sobre vários aspectos, como a ocorrência de violências no interior da escola, nível de segurança e a qualidade do clima. Assim, detectou-se que as manifestações de violência são tanto físicas como verbais, tais como desrespeito, “xingamentos”, preconceitos, exclusão, discriminações, ameaças, brigas, brincadeiras de mau gosto, acerto de contas, ação de gangues, presença de armas na escola, uso de drogas, vandalismo, intimidação, depredação, roubos, furtos, violência sexual e *bullying*. A tabela 1 apresenta os dados comuns aos questionários do aluno e do professor quanto à ocorrência de violências:

Tabela 1- Violências que já ocorreram na escola – Visão de alunos e professores

<b>Tipos de violências já ocorridos na escola</b>	<b>Aluno</b>	<b>Professor</b>
Ameaças	74,1%	83,8%
Agressão verbal	70,0%	91,0%
Agressão física / brigas	77,6%	89,2%
Roubos /furtos	66,5%	84,4%
Atos de vandalismo	55,6%	79,8%
Invasão de pessoas estranhas	44,4%	66,0%
Uso de bebidas alcoólicas	46,1%	53,6%
Discriminação de cor ou gênero	50,8%	53,2%
Uso de drogas ilícitas	29,7%	52,3%
Porte de armas brancas	24,5%	49,1%
Porte de armas de fogo	17,8%	40,0%
Violências sexuais	17,9%	21,8%

Fonte: Pesquisa de campo

Manifestações de violências, como as representadas na tabela 1, confirmam que o diálogo não é meio privilegiado na resolução de conflitos. Pelo alto percentual de uma das violências apresentadas na tabela verifica-se a necessidade de intensificação de um trabalho de prevenção e superação dessas. Agressões e ameaças gravemente apontadas, não só ocorrem entre os alunos, mas até mesmo entre alunos e professores. Em outra questão, esses dados se confirmaram. 27,8% dos alunos consideraram não haver boa comunicação em sua escola.

Além disso, a prática de tais atos mostraram que os alunos, por meio da frequência com que elas ocorreram, que desconhecem informações necessárias da Lei Penal, que as consideram infrações graves e crimes quando vierem se tornar adultos. Sobre essas violências, verificou-se no questionário dos alunos, uma tendência maior de não se declararam agressores, mas apesar disso, há aqueles que confirmaram já ter praticado algum tipo de violência na escola: 26,8% já praticaram brincadeiras de mau gosto, o que gerou violências; 19,9% já praticaram agressão verbal, 8,4% já praticaram agressão física e 7,7% já praticaram ameaças.

São essas violências, demonstradas na tabela 1, que influenciam na percepção que seus atores têm de seu ambiente. Dentre elas, chamam atenção o alto percentual das cinco primeiras, que revelaram a existência de conflitos sociais entre os atores, traduzindo a necessidade de a escolar desenvolver um trabalho de convivência na escola. A ocorrência dessas violências somada às violências do bairro, fez com que informantes não considerassem sua escola totalmente segura.

Do corpo docente, 53,2% não consideraram segura a escola em que trabalham. Mais da metade deles (51,8%) em outra questão, constante do questionário, consideraram que a violência presente no bairro interfere na escola, principalmente nas escolas 1 (64,3 %) e na escola 5 (54,2%), o que acabam por comprometer o clima de sua escola e fez com que 26,1% dos alunos considerassem seu ambiente desagradável. Problemas que só serão

resolvidos com orientações e um trabalho de resignificação do espaço escolar, para que todos se sintam pertencentes e corresponsáveis por ela, a fim de torná-la mais segura. Para 80,21% dos alunos a maioria das violências que ocorrem no interior da escola não é gerada apenas pelas violências de fora, mas são desencadeadas a partir da brincadeira de mau gosto entre eles.

A respeito disso, um percentual significativo de 70% dos alunos também consideraram o bairro de sua escola violento e isso para eles, interferem na escola (19,2%). Assim, como os professores, também 28,4% não consideraram seu ambiente agradável, fazendo com que 19,5% não gostassem de sua escola. Assim, os questionários aplicados a alunos e professores abordavam questões específicas para que fosse possível detectar que fatores comprometiam a segurança da escola e conseqüentemente influenciava em seu clima; conforme dados apresentados na tabela 2.

Tabela 2- Que fatores tornam a escola mais insegura? – Visão de alunos e professores

<b>Os fatores que tornam a escola mais insegura são:</b>	<b>Aluno</b>	<b>Professor</b>
Ocorrência de atos violentos na escola	10,6%	65,2%
Violência fora da escola	13,6%	58,2%
Falta de policiamento	8,7%	55,5%
Falha no serviço de portaria	6,4%	50,0%
Falta de respeito entre alunos e professores	10,0%	49,9%
Infraestrutura precária	5,7%	48,6%
Falta de equipamentos de segurança (câmeras, cerca elétrica..)	11,0%	45,4%
Qualidade do ensino oferecida	4,2%	32,1%
Presença de drogas e bebidas na escola	5,8%	31,3%
Presença de armas na escola	4,7%	31,2%

Fonte: Pesquisa de campo

Nota: dados dos alunos (questões de múltipla escolha); dados dos professores.

Conforme tabela 2, verificou-se que a violência fora da escola preocupa alunos (13,6%) e professores (58,2%). Para os alunos, a falta de segurança no espaço escolar está ligada também a falta de equipamento de segurança (11,0 %), ocorrência de atos violentos na escola (10,6%) e falta de respeito entre eles e professores (10,0 %).

Já os dados dos professores mostraram uma visão mais apurada. Consideravelmente, 65,2% consideram que a ocorrência de violências na escola comprometia a segurança da escola. Consideraram ainda que a falta de policiamento (55,5%), o serviço de portaria (50,0%) e a falta de respeito entre alunos e para com eles (49,9%) foram fatores determinantes para considerarem a insegurança da escola.

Esses e outros aspectos, apresentados na tabela 2, desestabilizam o clima escolar e faz com que 25,2% dos professores e 8,2% dos alunos não tivessem vontade de retornar à escola. Apesar disso, verificou-se que 70,3% dos alunos concordaram muito e um pouco que têm vontade ir à escola, aspecto relevante para que a escola consiga mais facilmente criar uma cultura de paz. Já os professores, em proporção menor que os alunos, 21,7% dos educadores, concordaram muito com a ideia de que tinham sempre vontade ir à escola. Percebeu-se, pois, que parte dos alunos e professores acabaram desmotivados de suas funções por se sentirem atingidos pelas violências e porque temiam ser vítimas. Sentiam-se impotentes para lidar com os problemas, faltavam às aulas e se tornam pouco produtivos.

Assim, as possíveis manifestações do clima escolar são sinais indicadores a seus dirigentes para a tomada de atitudes, do contrário, ignorar esses sinais é ser cúmplice da violência, além de contribuir para a desigualdade (CASSASSUS, 2006); porém o diagnóstico do clima escolar não pode funcionar como termômetro neutro, como mostra Gomes (2005) ao tratar das avaliações na escola; lembra ainda que como o termômetro não cura a febre deve a escola, em seu conjunto, unir-se

para fortalecimento de suas ações na busca por uma cultura de paz na escola. Sugerindo, portanto, que ações sejam efetivadas para conquista da paz.

Portanto, a gestão escolar deve criar mecanismos para prevenção e superação das violências no interior do estabelecimento e revestir-se de modo que o clima escolar estabelecido em seu interior supere as violências vindas de fora. Para Debarbieux e Blaya (2002), embora a escola na seja capaz de resolver todos os problemas, nem compensar as desvantagens sociais, ela pode influenciar no seu próprio clima e a violência que ocorre dentro de seus muros. Consideram que a solução para os problemas de insegurança e de violências não reside na instalação de sistema de segurança de alto desempenho, mas sim na introdução de fatores organizacionais na própria escola e no sistema educacional, como avaliações mais regulares de clima interno da escola e do nível de violência, de modo a permitir medidas mais apropriadas tanto de prevenção quanto de repressão.

### **Aspectos do clima a partir das variáveis comportamentais**

Comportamentos como atos de violências, incivildades, brincadeiras de mau gosto, medo, insegurança e exclusão são comportamentos reveladores do clima da organização escolar. Além das manifestações de violências que ocorrem no interior da escola, as relações estabelecidas constituem indicadores utilizados para medir e qualificar o clima escolar.

Para Castro Santander (2008), as relações estabelecidas pelos diferentes atores é fator essencial para estabelecimento do clima na escola, portanto elas podem contribuir para um melhor ou pior clima escolar, influenciando na percepção que os diferentes atores têm da instituição. Ressalta ainda que elas têm na qualidade das tarefas que são desenvolvidas pela escola, portanto, um bom clima escolar supõe a

base sobre a qual se alcançam objetivos significativos na aprendizagem dos alunos, em sua formação humana, e no próprio desenvolvimento profissional dos docentes.

Conforme dados coletados, as várias relações estabelecidas na escola não só foram influenciadas pelas violências como também geram mais violências. Mais da metade dos alunos (53,4%) consideraram muito e um pouco relacionar-se bem com o diretor, entretanto, 17,6% deles não consideraram a mesma coisa. Quanto à sua relação com os demais colegas, 59,4% do total de alunos declararam relacionar-se bem; porém 4,0% ainda não se relacionavam, evidenciando a necessidade de a escola criar meios de convivências, objetivando o estabelecimento de melhor relação entre seus membros.

Em relação aos funcionários da escola, 63,9% do total de alunos consideraram relacionar-se bem e 8,6% declararam não se relacionarem bem com eles. Vale ressaltar que, a relação dos alunos com outros adultos que não o professor e o diretor merecem também atenção especial, pois exercem funções estratégicas no cotidiano escolar que lidam diretamente em sua formação.

Dentre as várias relações estabelecidas na escola pelo aluno, a relação com seus professores são de alta relevância para estabelecimento de um clima satisfatório para que aconteça satisfatoriamente o ensino-aprendizagem. (ABRAMOVAY, 2006; ABRAMOVAY e NUNES, 2005; CASTRO SANTANDER, 2008).

Todavia dados qualitativos indicaram que essa é a relação é um pouco comprometida nessas escolas, dificultando ainda mais o trabalho desenvolvido pela escola no que se refere ao enfrentamento das violências. Entretanto, os questionários apontaram que apenas 52,9% dos alunos respondentes consideraram relacionar-se bem com seus professores e 5,6% tiveram opiniões contrárias. Embora pareça um número pequeno se comparado ao primeiro dado apresentado, são indícios importantes

que contribuem para a manutenção das violências, além de revelar ser desafio tanto para alunos e professores, o aprender a conviver (CASTRO SANTANDER, 2008; DELORS, 1998; ORTEGA e REY, 2002), devendo, pois ser aspecto cuidado pelo gestor escolar.

A mesma questão perguntada aos professores, sobre sua relação com os alunos, revelou que a recíproca também acontece. Percebeu-se que as escolas estão com clima gravemente deteriorado, que professores declararam não ter boas relações com os estudantes, 38,9% e 45,8% respectivamente, confirmando, assim, informações colhidas nos grupos focais com os alunos e mesmo observações realizadas. Esses dados foram importantes para detectar que quando não existe boa relação entre esses dois atores, há uma tendência para permanência e aumento das violências na escola.

Sobre as demais relações estabelecidas pelos educadores, verificou-se que 74,5% deles concordaram muito com a afirmativa de que sua relação com os demais colegas é muito boa; embora mesmo entre eles haja a dificuldade de convivência que acabam sendo percebidas pelos alunos e descredibilizam, já que os tornam incoerentes.

Preocupante foi os dados quanto à relação entre educadores e os pais /ou responsáveis já que 41,5% dos docentes confirmam não se relacionarem bem. Todavia, analisando os dados por escola, todas apresentaram menos de 50%, dados esses confirmados em todos os demais instrumentos qualitativos utilizados.

Quanto as relações estabelecidas com o gestor escolar verificou-se que, 17,6% dos alunos e 2,7% dos professores consideraram que sua relação com o gestor não é boa, fato este que comprometem ainda mais o trabalho desenvolvido pela escola. Sobre as relações entre os diferentes atores, Ortega e Rey (2002) chamam atenção para o fato de não ser imprescindível haver, entre eles, amizade íntima, mas necessariamente relação de respeito. Nesse convívio, lembra Castro Santander (2008)

que a tolerância é condição mínima das relações humanas que permitem suprimir as violências. Sendo assim, percebeu-se por meio dos dados que aprender a conviver torna-se desafio para todos os membros da comunidade escolar.

## **Aspectos do clima a partir do processo organizacional**

Como bem mostra Carreiro (2007), o gestor não é o “salvador da pátria”, mas o modo como executa o seu trabalho influenciam nos resultados de suas ações, bem como na criação de um clima positivo na escola, necessário para que o ensino-aprendizagem ocorra. Contudo, Boggino (2005) e Carreira (2007) destacam que o gestor exerce papel preponderante na criação de um clima favorável na escola.

O trabalho desenvolvido pelo gestor é primordial para estabelecimento de um clima agradável e um sentimento de pertença necessário para a construção de uma cultura de paz. No geral, apenas 11,3% dos alunos e 36,9% dos professores consideraram que o diretor de sua escola é rígido na aplicação da disciplina, necessidade esta apontada na literatura educacional, como aspecto importante no estabelecimento de clima de ordem na escola (CASTRO SANTANDER, 2008).

Outro fator observado como influenciador do clima negativo é o modelo centralizado de gestão influencia no clima da escola e não contribui para a superação das violências. Detectou-se que 11,7% dos professores não consideraram ser envolvidos pela gestão para tomada de decisões e consideraram ainda que 50,5% de seus alunos também não são. Os alunos, em sua maioria, 56,9% confirmaram que não foram envolvidos nesse processo e seus pais (45,7%) também não.

Além disso, foi verificado que 12,7% dos professores consideraram que a gestão de sua escola não delegava tarefas a comunidade escolar. Evidenciando, portanto, que uma das fragilidades enfrentadas pela escola

a ser superada é a centralização na figura do gestor, por outro lado os gestores também queixaram-se, em entrevista, da pouca disponibilidade de professores e alunos participarem mais ativamente na vida da escola.

Os dados se confirmaram em outras questões nos dois questionários aplicados. Apenas 8,2% dos alunos declararam ser convidados para o planejamento participativo, assim, também 27,9% dos professores confirmaram não serem envolvidos pela gestão escolar, como também, não foram os alunos, os pais e a comunidade.

Gerenciar uma escola é para Costa (1996) tarefa complexa já que a escola abrange várias dimensões (empresarial, burocrática, democrática, política, anárquica e cultural); as quais devem tomar conhecimento o gestor, para conseguir administrar bem a instituição.

## **Resolução dos conflitos**

Detectou-se que quando as situações de indisciplina, incivildades, conflitos e mesmo a ocorrência de atos violentos não são resolvidos, implica em insegurança, impunidade, absenteísmo, reprovação, evasão dos alunos, e ainda, em consequências mais graves como o aumento de atos infracionais, crimes e contravenções; influenciando assim, na apreciação que os atores têm pela escola.

Entre os dados colhidos nos questionários, verificou-se contradições entre as informações de professores e alunos. Conforme podemos ver nos dados a seguir, o diálogo não é meio priorizado na resolução de conflitos, como afirmaram 84,6% dos alunos. Os grupos focais revelaram, no entanto, que na sala de aula há pouco espaço para o diálogo e que as formas recorridas para resolução dos conflitos dentro da sala eram práticas que geravam mais violências.

Em variadas questões, observou-se que diante da ocorrência de problemas na escola, 54,7 % dos alunos confirmaram recorrer aos pais

e/ ou responsáveis em primeira instância para resolvê-los. Outros tomam atitudes variadas: 43,3% recorrem aos professores, 42,4% recorrem ao diretor, 26,9% aos seus colegas, 25,1% aos irmãos e ou familiares, 16,6% aos colegas fora da escola e 17,5% aos policiais.

Verifica-se diante dos dados apresentados ser satisfatória a procura aos pais pelos alunos para a solução de seus problemas, já que sugere que há pais que mantêm o diálogo com os seus filhos e que o induz a participar de sua vida escolar. Sendo assim, os pais e/ou responsáveis possuem lugar privilegiado na vida da maioria dos alunos.

Já os professores, para resolução dos problemas que surgira com os alunos, 27% conversavam com eles. Quando não se resolvia, primeiramente recorriam ao diretor da escola (77,5%). Também há aqueles que recorriam aos demais colegas professores para resolução dos problemas (37,8%). Recorriam ainda ao psicopedagogo da escola (28,2%) e aos Policiais Militares (10,9%), entretanto, todas as medidas recorridas pelo professor revelaram a falta de autoridade docente, já que não se conseguiu resolver os conflitos somente com sua intervenção.

## **Medidas adotadas / atividades oferecidas**

Em ambos os questionários aplicados, empregou-se questões do tipo sim/não para se verificar quais as medidas adotadas pela escola para enfrentamento das violências e quais atividades desenvolvidas que pudessem contribuir para a convivência e, conseqüentemente, para criação de um clima satisfatório. Assim, detectou-se que as medidas até então adotadas, eram mais coercitivas do que educativas, conforme demonstrado na tabela 3 que se segue.

Tabela 3- Que punições você já recebeu?

<b>Já recebi a seguinte punição ...</b>	<b>Aluno</b>
Fui encaminhado à direção da escola	34,9%
Perdi ponto	34,9%
Fui mandado para fora de sala	28,8%
Recebi uma advertência	28,5%
Foi encaminhado um bilhete ao meu responsável	20,8%
O meu responsável foi convocado a comparecer na escola	20,8%
Fiquei sem recreio	15,3%
Tive que fazer atividades extras	13,1%
Fui suspenso	10,9%
Fiquei na escola depois do horário	10,6%
Fui mandado de volta para casa	5,8%
Mudaram-me de turma	4,3%
Fui encaminhado ao conselho tutelar	2,8%
Fui encaminhado à polícia	2,7%
Fui transferido para outra escola	2,5%

Fonte: Pesquisa de campo

Nota: dados dos alunos (questões do tipo sim/não)

Conforme os dados da tabela 3, nota-se que as punições adotadas além de não levarem os alunos a reparação do “dano”, não resolvem os problemas de comportamento tais como as sanções acadêmicas como perda de ponto (34,9%), atividades extras (13,1%) e outras, consideradas violências simbólicas (ABRAMOVAY, 2006; DEBARBIEUX e BLAYA, 2002), que contribuem para a manutenção das violências no âmbito escolar e influenciam negativamente os alunos, para que os estudos deixem de ser algo prazeroso e importante para os alunos.

Assim, no geral, foi notório que o clima desfavorável gera violências e torna o clima pior. Portanto, avaliar o clima de uma organização escolar é olhar a escolha por dentro e por fora, olhar necessário para que as escolas conduzam seu trabalho, sejam coerentes com seu discurso e responsáveis pela

qualidade de seu trabalho. Todavia, o fato de as escolas não avaliarem o clima escolar faz com na execução de projetos por mais eficiente que possam ser, não obtenham êxitos, o que não exige verba e sofisticação, mas conhecimentos e reconhecimentos de sua realização.

## **Como estabelecer um clima de qualidade?**

Verifica-se, na literatura educacional sobre o tema, que as recomendações e sugestões para estabelecimento de um clima positivo na escola e, conseqüentemente, para superação das violências aparecem como recomendações repetidas, que se confirmam entre os autores da temática, já que abordam sempre os mesmos aspectos: exercício do diálogo, convivência em grupo (tolerância e trabalho mútuo), boa gestão escolar, trabalho coletivo, valorização do aluno, do professor e da escola, incremento da sociabilidade e da comunidade, construção do sentido de pertencimento; qualidade das aulas, envolvimento dos pais e da comunidade. (ABRAMOVAY e NUNES, 2005; BOGGINO, 2005; CASSASSUS, 2006). A identificação e sugestão desses aspectos para conquista de um clima satisfatório nas escolas são frutos de diversas pesquisas realizadas em outras escolas ou experiências realizadas que não podem ser ignoradas.

Nessa trajetória de busca pela paz, alguns aspectos são apontados na literatura como necessários para estabelecimento de um clima positivo e para a superação do clima conflituoso ou de tensão, apesar de não existir receita específica para isso. Entretanto, elencamos 10 observações importantes, a serem consideradas pelos profissionais da educação e às escolas, já que são aspectos de consenso entre os pesquisadores e que se confirmam na literatura (ABRAMOVAY e NUNES, 2005; BOGGINO, 2005; CASSASSUS, 2006; CASTRO SANTANDER, 2008)

1. Nunca banalizar os fatos e comportamentos, atentando-se às manifestações do clima: estrutura, segurança, relações conflituosas,

- incivilidades, agressividades, indisciplinas etc., além de atentar-se para suas atitudes a fim de não ser autora dela (violência simbólica / institucional).
2. Gestor e educadores devem favorecer o apoio e a compreensão, mostrando-se confiado, acessível e aberto aos alunos.
  3. Elaborar consensual e ativamente as normas de convivência. Isto constitui pauta fundamental para definição de um clima de convivência na aula e na escola; devendo ser lembradas com frequência para que sejam cumpridas. Neste processo, a participação dos alunos principalmente, favorece sua internalização.
  4. Saber exercer sua autoridade, de modo que os alunos possam expressar suas dúvidas sem temor, isto é, com atitude democrática e flexibilidade segundo os casos e necessidades.
  5. Adotar punições capazes de levar o aluno a reparar o dano, já que as até então adotadas tendem a não fazê-lo.
  6. Fazer do conflito uma oportunidade para trabalhar valores, respeito às ideias do outro.
  7. Favorecer tarefas de colaboração em grupo, fazendo com que alunos tomem decisão em conjunto e aprendam a resolver seus conflitos, isto é, aprendam a conviver.
  8. Utilizar metodologia variada e contextualizar as aulas para manter e aumentar a atenção e motivação dos alunos, oportunizando que sejam sujeitos de sua aprendizagem.
  9. Detectar problemas de menor e maior potencial para dispensar apoio e atenção necessários.
  10. Buscar parcerias diversas para realizar trabalhos que atendam aos anseios e necessidades dos alunos, bem como permitir que eles sejam mais autores do que expectadores, o que tornará a escola em lugar agradável, além do sentimento de pertença.

Apesar dessas, Boggino (2005) lembra que não somente as ações da

escola são importantes para criar um clima propício para a formação de seus alunos; mas também a forma como ela é organizada e gerida. Considera, pois que instituição onde há ruídos, desencontros, desorganização e improvisação geram climas estressantes, entretanto, esta deve organizar-se de modo a melhorar o seu espaço, fazendo com que os alunos tenham melhores percepções a seu respeito.

## **Considerações Finais**

Sendo assim, três necessidades foram percebidas na realização desta como emergenciais. A primeira delas é, a escola saber onde querem chegar, o que lhe exige traçar o perfil de seu clima, determiná-lo por meio de seu diagnóstico para que as ações possam ser efetivadas e a levem a esse caminho, o que levará a reconhecimento da necessidade de mudanças e identificação de suas limitações e prioridades; assim, ter-se-á se dado o primeiro passo.

Em seguida, a escola precisa definir como chegar lá. Este segundo passo constitui desafio às escolas, já que se faz necessário ouvir toda a comunidade escolar para não incorrer em escolhas vãs e em tempo perdido. Porém, é preciso ter a ciência de que o caminho escolhido pode ou não levar ao lugar pretendido (pode ou não dar certo); devendo, portanto, realizar os ajustes necessários para se conseguir chegar ao lugar pretendido mais rápido e mais facilmente.

O que equivale dizer, segundo Boggino (2005), que a escola crie instâncias, projetos e programas que atendam às necessidades da escola, como é o caso das violências; valendo-se de experiências outras que podem propiciar êxito ou não, já que cada escola possui realidade diferenciada. E por fim, é preciso se ter a clara consciência de que toda mudança exige tempo e trabalho e persistência nos objetivos, mas, sobretudo, querer mudar são elementos fundamentais e urgentes às escolas.

Assim, a escola pode e deve fazer diferença frente às violências que

ocorrem em seu interior, conseqüentemente, também estará fazendo diferença para as violências fora dela. Castro Santander (2008) a considera como responsável por ensinar o aluno a viver em paz consigo mesmo e com os que o rodeiam, e mostrar que o bem comum está acima do benefício pessoal, além de ser ela o marco onde deve começar a aprendizagem para o comportamento cívico do futuro.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Cotidiano das escolas:**entre violências. Brasília, DF: UNESCO, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam; NUNES, Maria Fernanda Rezende (Coord.). **Escolas inovadoras:**Experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília, DF: UNESCO, 2005.

BENNIS, W. G. **Desenvolvimento Organizacional:** sua natureza, origens e perspectivas. São Paulo: Edgard Bleicher, 1972.

BOGGINO, Norberto. **Cómo prevenir la violencia en la escuela:** estudio de casos y orientaciones prácticas. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2005.

BRITO, Regina Lúcia Giffon Luz de. **Escola:** Cultura, Clima e Formação de Professores. ALONSO, Myrtes. (org.). **O trabalho docente: teoria & prática.** 2. ed. São Paulo: Thomson, 1999, p. 129-139.

BRUNET, Luc. Clima de Trabalho e Eficácia da Escola. NÓVOA, António (org.) **As organizações Escolares em Análise.** Dom Quixote, Lisboa, 1995. p. 123-140.

CASTRO SANTANDER, Alejandro. **Desaprender la violence:** Un nuevo desafío educativo- 3ª ed. Buenos Aires: Bonum, 2008.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola:** como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul./dez. 2002. p 432-443

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola.**Porto: Asa, 1996.

CARREIRA, Débora Bianca Xavier; CAPANEMA, Clélia de Freitas (Orient.). **Violência nas escolas: qual é o papel da gestão?** 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília, 2007.

CASSASSUS, J. **A escola e a desigualdade.**Brasília, DF: Plano, 2002.

DEBARBIEUX, Éric; **Violência nas Escolas: Divergências sobre Palavras e um Desafio Político.**DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas.** Brasília, DF: UNESCO, 2002.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas.** Brasília, DF: UNESCO, 2002.

DELORS, Jacques et al. Educação: **Um tesouro a descobrir.** 6<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ESPÓSITO, Vitória Helena de Cunha. O Diretor da Escola Pública, um Articulador. ALONSO, Myrtes. (org.). **O trabalho docente: teoria & prática.** 2. ed. São Paulo: Thomson, 1999, p. 140-142.

GOMES, Candido Alberto. **A educação em novas perspectivas sociológicas.**4. ed. São Paulo: E.P.U, 2005.

LUZ, Ricardo Silveira. **Clima Organizacional.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

ORTEGA, Rosário; DEL REY, Rosário; OZÓRIO, Joaquim (Trad.). **Estratégias educativas para a prevenção da violência.** Brasília, DF: UNESCO, 2002.

SALDANHA, Arthur de Matos. **Clima e cultura organizacionais:**Tarefas do dirigente na área pública. Brasília, DF: FUNCEP, 1989.



## RESPONSABILIDADE ÉTICA DO PROFISSIONAL CONTÁBIL

**Amanda Cristina Corgozinho\***  
**Ariane Caldas Pessoa Santos\*\***

**Resumo:** Este artigo buscou evidenciar a responsabilidade ética do profissional contábil nas organizações, especialmente nos dias atuais, com tanta competição e busca pelo sucesso a qualquer custo. Como o contador é o elemento responsável pela gestão econômica, financeira e patrimonial da empresa, ele está sujeito a ser corrompido e agir de forma antiética. Sendo assim, este trabalho teve como objetivo mostrar a importância da ética no exercício da profissão contábil, bem como a importância da mesma para a sociedade, sobretudo nos meios empresariais. A metodologia utilizada valeu-se de pesquisa bibliográfica, com base em informações contidas em livros, legislação vigente e internet. Foi descrito o conceito filosófico de ética e moral, bem como as questões éticas na prática da profissão contábil. Agir com ética é um dever do contador, pois além do caráter moral, seus atos têm implicações diretas sobre o patrimônio de terceiros. A ética afeta desde os lucros e a credibilidade das organizações até a sobrevivência da economia global. Pelo estudo verificou-se que o Código de Ética Profissional do Contador (CEPC), fonte orientadora da conduta dos profissionais da classe contábil brasileira, tem por objetivo fixar a forma pela qual se devem conduzir estes profissionais. Foi visto sobre ética e transparência das informações contábeis, pois devido a necessidade das empresas em recorrer a fontes externas de capital e com o aumento da quantidade de empresas com abertura do capital, se torna imprescindível que as empresas proporcionem um ambiente de segurança e credibilidade. Constatou-se a importância das informações contábeis para a

---

\* Bacharel em Ciências contábeis pela Faculdade do Noroeste de Minas- FINOM. E-mail: amanda.corgozinho@hotmail.com

\*\* Mestre em Gestão Administrativa, Pós-Graduada em Psicopedagogia, Pós-Graduada em Administração Empresarial, Graduada em Ciências Contábeis, Contadora atuando na área de Controladoria Interna e Coordenadora do Curso de Ciências Contábeis da Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). E-mail: arianecps13@gmail.com

tomada de decisão, sendo através das informações geradas pelos relatórios, como as demonstrações contábeis, que os gestores tomam conhecimento da situação da empresa, e a partir daí podem tomar a melhor decisão. Então, este profissional deve assumir uma postura ética de acordo com as normas ditadas para o exercício legal da profissão a fim de não ser subornado pelas organizações. Nesse sentido, este artigo justifica-se pela necessidade de apresentar a responsabilidade ética do profissional contábil na execução do seu trabalho diante do contexto atual, além de ser de extremo valor na formação dos futuros profissionais da contabilidade.

**Palavras-chave:** Ética. Profissão. Contador. Responsabilidade. Informação.

**Abstract:** This article sought to highlight the ethical responsibility of professional accounting in organizations, especially nowadays, with so much competition and quest for success at any cost. As the accountant is responsible for the economic, financial and asset management company element, he is liable to be corrupted and act unethically. Therefore, this study aimed to show the importance of ethics in the practice of accounting profession as well as its importance to society, especially in business circles. The methodology drew on literature search, based on information contained in books, internet and current legislation. The philosophical concept of ethics and morals was described as well as the ethical issues in the practice of accounting profession. Acting ethically is a duty of the accountant, because besides the moral character, their actions have direct implications on equity of third parties. Ethics affects the profits from the credibility of organizations and even the survival of the global economy. The study it was found that the Code of Professional Ethics of Accountant (CEPC), a guiding source of professional conduct of the Brazilian accounting class, aims to fix the way we should conduct these professionals. Was seen on ethics and transparency of accounting information, because due to need for companies to resort to external sources of capital and the increasing amount of companies going public, it becomes imperative that companies provide an environment of security and credibility. Noted the importance of accounting information for decision making, and using the information generated by reports such as financial statements, that managers become aware of the situation of the company, and from there can make the best decision. So, this professional must take an ethical stance according to the

rules dictated to the lawful exercise of the profession in order not to be bribed by organizations. In this sense, this article is justified by the need to present the ethical responsibility of the accounting professional in the execution of their work given the current context, besides being extremely valuable in the training of future accounting professionals.

**Keywords:** Ethics. Profession. Accountant. Responsibility. Information.

## **Introdução**

Nos tempos modernos, muito se fala sobre ética. Principalmente diante do cenário mundial, competitivo e sempre em busca de sucesso a qualquer custo. Então, até aonde o profissional pode ir em busca de seus objetivos? Qual é o seu limite? Cada dia mais, profissionais são corrompidos e seduzidos pelo sucesso e riqueza fácil, e os mesmos se esquecem de seus princípios, valores e muito menos da existência de um código de ética que rege sua profissão. Neste contexto, o contador é um profissional bastante suscetível a essas tentações, pois este é o responsável pela área financeira, econômica e patrimonial da empresa. Ele ainda elabora as demonstrações contábeis, que são instrumentos poderosíssimos para a tomada de decisão. Tais demonstrações não interessam somente ao público interno da empresa, mas também ao público externo, como governo, investidores, fornecedores, bancos e outros. A partir daí começa o problema. Pois, muitas empresas, em busca de grandes investimentos, empréstimos e financiamentos, seguem pelo caminho ilícito da fraude. E ainda manipulam resultados para pagarem menos tributos aos cofres públicos. E então, onde se encaixa a ética na profissão contábil? O que é ética?

## **Justificativa**

O comportamento ético exige mais que leis, normas, regulamentos. Nenhum código de ética apresenta todas as situações que surgem e exige do profissional um julgamento pessoal, subjetivo sobre o comportamento ético. No caso da profissão contábil há um princípio moral geral que é o Código de Ética Profissional do Contador e outro, decorrente da moral particular, ou individual, que é de natureza comportamental. Este último é regido pelo caráter, princípios e valores do profissional enquanto pessoa. Assim, como a atividade do contador é o fornecimento de informações financeiras, econômicas e patrimoniais da empresa e também o auxílio na tomada de decisão, e como é visto, nem sempre essas informações são verdadeiras, este artigo justifica-se pela necessidade de apresentar a responsabilidade ética do profissional contábil na execução do seu trabalho diante do contexto atual, além de ser de extremo valor na formação dos futuros profissionais da contabilidade.

## **Problema abordado**

Um gesto simbólico de juramento na colação de grau, de que seremos éticos e honestos no exercício da nossa profissão, não resolverá o problema. É preciso que os contadores e nós futuros profissionais contábeis busquemos uma política de valorização de nossa classe, para solucionarmos o problema e contribuirmos de forma positiva para a sociedade e para as empresas. Diante deste contexto, é preciso refletir a seguinte questão: qual é a responsabilidade ética do contador no exercício de sua profissão?

## **Objetivos**

Apresentar a importância da ética no exercício da profissão contábil, bem como a importância da mesma para a sociedade, principalmente nos

meios empresariais, uma vez que, a questão da adulteração das informações contábeis está diretamente relacionada com a perda de padrões éticos. Descrever o conceito filosófico da ética como ciência da moral, bem como o conceito de moral. Questões éticas no exercício da profissão e da ética individual que rege o comportamento humano. O valor da ética na vida profissional contábil, especialmente nos dias de hoje, e quais os valores que esses profissionais devem possuir para a execução de suas atividades sem se corromper. Expor a relevância do Código de Ética Profissional do Contador, que fornece as diretrizes básicas no desempenho de sua função, quais as possíveis infrações praticadas e as penalidades aplicadas. Além de apresentar a responsabilidade do contador pela ética e transparência das informações contábeis, e a importância dessas informações para os usuários, que as tomam como base e parâmetro para a tomada de decisão.

## **Metodologia**

Este foi um estudo predominantemente teórico que não teve pretensão de esgotar o tema, apenas ser mais uma fonte de consulta para análise e reflexão sobre a aplicação da ética na profissão contábil. A metodologia utilizada valeu-se de pesquisa bibliográfica, com base em informações contidas em livros, legislação vigente e internet. A pesquisa bibliográfica foi o método mais indicado para o presente estudo, pois o mesmo não é uma simples reprodução do que já foi escrito sobre o assunto em questão, mas favorece a análise de um tema sob um novo foco, levando a novas considerações. Por se tratar de uma pesquisa puramente bibliográfica, a mesma se limitou ao tema de forma genérica, já que não tem hipóteses a serem testadas no trabalho, ou seja, não foi feita uma investigação aprofundada do tema, restringindo a demonstrar o valor da ética no exercício da profissão, especificamente, a de contador.

## Ética e Moral

A palavra ética deriva da palavra grega *ethos* que significa caráter, modo de ser. Moral vem do latim *mos* ou *mores* que significa costumes. A partir de Aristóteles a ética passou a ser a ciência da moral e se tornou a disciplina que estuda e regula as ações do comportamento humano. A moral faz parte da vida do ser humano desde que ele existe. Foi um código de valores estabelecido para controlar a vida em comunidade e obter o bom convívio.

Toda sociedade estabelece uma moral, isto é, valores sobre o bem e o mal, ao que é permitido e ao proibido, e a conduta correta a ser seguida pelos seus membros. Porém, apenas a pura existência da moral não quer dizer a existência de uma ética, é preciso reflexão que discuta, problematize e interprete o significado dos valores morais. Assim, ética significa a teoria ou a ciência do comportamento moral dos homens em sociedade e a moral, objeto de estudo da ética, supõe certos princípios, normas ou regras de comportamento numa determinada comunidade.

Para Adolfo Sánchez:

A moral não é ciência, mas objeto da ciência; e, neste sentido, é por ela estudada e investigada. A ética não é a moral e, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral efetiva e, neste sentido, pode influir na própria moral. Seu objeto de estudo é constituído por vários tipos de atos humanos: os atos conscientes e voluntários dos indivíduos que afetam outros indivíduos, determinados grupos sociais ou a sociedade em seu conjunto. (VÁZ-QUEZ, 2007, p. 24).

O homem é formado pelos costumes da sociedade em que vive que os educa para respeitar e reproduzir os valores propostos por essa sociedade, como bons e, assim, como obrigações e deveres. A moral existe desde os primórdios da humanidade e faz parte das relações cotidianas dos indivíduos entre si. Então, pode-se concluir que a função social da moral consiste na

relação entre indivíduos e na relação desses indivíduos com a sociedade.

Ética e moral, portanto, são duas coisas distintas. A ética é o aspecto científico da moral, pois tanto a ética como a moral, envolve a filosofia, a psicologia, a economia política, a antropologia, enfim toda uma estrutura que cerca o ser humano. Isto faz com que a palavra ética necessite de uma maneira correta para ser empregada, quer dizer, ser imparcial, a tal ponto a ser um conjunto de princípios que norteia uma maneira de viver bem, consigo próprio, e com os outros.

Segundo Kant (1964), a essência da moralidade emana do conceito de lei e só um ser racional pode atuar segundo a ideia de lei, por vontade própria. Para ele a base para toda razão moral é a capacidade do homem de agir racionalmente, fundamentado na crença de que uma pessoa deve comportar-se de forma igual a que ela esperaria que outra pessoa se comportasse na mesma situação, tornando seu próprio comportamento uma lei universal.

As doutrinas éticas fundamentais surgem e se desenvolvem em diferentes épocas e sociedades, como respostas aos problemas básicos apresentados pelas relações entre os homens e pelo seu comportamento moral efetivo. Dessa forma, as doutrinas éticas não devem ser consideradas de maneira isolada, mas dentro de um processo de mudança e de sucessão que constitui a sua história. (VÁZQUEZ, 2007, p. 267).

Para que exista a conduta ética é preciso que haja o sujeito consciente, que é aquele que sabe o que faz, conhece as causas e os fins de sua ação, o significado de suas atitudes e a essência dos valores morais. Ou seja, é preciso que exista o agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre bem e mal, certo e errado, permitido e proibido, virtude e vício.

A consciência moral além de conhecer tais diferenças, se reconhece como capaz de julgar o valor dos atos e das condutas e de agir em conformidade com os valores morais, sendo devido isso responsável por suas ações e seus sentimentos e pelas consequências do que faz e sente. Consciência e responsabilidade são condições imprescindíveis da vida ética.

Assim, a ética pode ser compreendida como educação do caráter do sujeito moral, para dominar racionalmente seus impulsos e desejos, para orientar sua vontade rumo ao bem e à felicidade, e assim formá-lo como membro da sociedade.

## **Ética na Profissão Contábil**

A ética como ciência que rege a moral do comportamento humano requer reflexão, principalmente nos tempos de hoje, em uma sociedade essencialmente capitalista, onde ter dinheiro, consumir, confere status inquestionável às pessoas. A fim de se conseguir uma posição social estável, empresários abusam do poder, e exigem que os contadores fraudem relatórios, soneguem impostos e burlam a receita para melhor aproveitar o dinheiro da empresa de forma individual.

O que ocorre com a ética e a moral quando as sociedades passam por transformações tão profundas quanto as que o mundo vive agora? Alguns autores afirmam que, nesse caso, a responsabilidade social é mais importante do que nunca. A ética afeta desde os lucros e a credibilidade das organizações até a sobrevivência da economia global.

Hoje as organizações precisam estar atentas não apenas a suas responsabilidades econômicas e legais, mas também a suas responsabilidades éticas, morais e sociais.

Responsabilidades éticas correspondem a atividades, práticas, políticas e comportamentos esperados ou proibidos por membros da sociedade, apesar de não codificados em leis. Elas envolvem uma série de normas, padrões ou expectativas de comportamento para atender àquilo que os diversos públicos com as quais a empresa se relaciona consideram legítimo, correto, justo ou de acordo com seus direitos morais ou expectativas. (ASHLEY, 2005, p. 4).

As organizações terão de aprender a equacionar a necessidade de obter

lucros, respeitar às leis e ter um comportamento ético. Neste contexto, o profissional contábil tem grande responsabilidade. A ética profissional indaga qual deve ser a conduta do contabilista, de modo a acrescentar algo a ele mesmo enquanto ser humano e à sociedade. Logo, falar de ética profissional é falar da realização do homem, da felicidade de cada um enquanto participante na construção do bem de todos, pelo desempenho da sua atividade.

Agir com ética é um dever do profissional contábil, pois além do caráter moral, seus atos têm implicações diretas sobre o patrimônio de terceiros. Pois, é a contabilidade que gerencia o patrimônio das organizações e orienta para a tomada de decisão. Isso pode afetar não só a organização, seus sócios, gestores e colaboradores, mas toda a sociedade. Como por exemplo, no caso de contadores de instituições financeiras que “maquiam” os seus balanços e resultados, isto pode causar consequências desastrosas como desequilíbrio em todos os processos produtivos, desemprego, falta de credibilidade, falência, entre outros.

O profissional de contabilidade na execução do seu trabalho deve agir de forma ética perante o cliente e a sociedade. As informações contábeis devem ser mantidas em um sistema adequado, assim, o contador deve buscar um sistema de controle interno na qual as informações contábeis sejam mantidas para evitar fraudes. Fraude refere-se ao ato intencional de omissão ou manipulação de transações, adulteração de documentos, registros e demonstrações contábeis, visto que isso deve ser firmemente combatido pela classe contábil.

O profissional de contabilidade deve ter consciência de sua responsabilidade, pois só assim será possível dizer que este seja um profissional apto a desenvolver um trabalho sério. Este deve exercer suas atividades devidamente embasadas em provas legais, rigorosamente pautadas nas Normas Brasileiras de Contabilidade (NBC). Um profissional percebe, dentro de si mesmo o que deverá fazer para que a tarefa se desempenhe da melhor maneira possível, e se não consegue perceber, é porque ainda não está

apto para ser um profissional.

O contador tem dever ético de ser honesto integralmente, pois inexiste meia-confiança ou meia-honestidade, ou tem ou não tem. A falta de ética de um único profissional é capaz de gerar a desconfiança da sociedade diante de toda classe contábil. Logo, este profissional contábil precisa ser flexível, ter conhecimento sólido e estar preparado para enfrentar desafios de uma profissão na qual a competição e as exigências crescem cada dia mais. Dessa forma, terá cada vez mais espaço no mercado de trabalho, pois a ética bem aplicada pode ser o diferencial para que um profissional se destaque perante os demais.

A virtude é essencial na execução da ética profissional, pois é através da virtude que o profissional de contabilidade desenvolve seu conceito e caráter de moral na prática do bem para com os outros cidadãos, e estabelece um espírito de esperança para atingir o bem comum da profissão e da sociedade em que vive, superando desafios sem se corromper. E para isso, é necessário que este profissional esteja comprometido com valores como honestidade, sigilo profissional, competência, comprometimento com seu ofício e a humildade. Valores estes que servirão de referência tanto para a sua vida pessoal como profissional.

No exercício da profissão contábil o sigilo profissional é essencial, especialmente na contabilidade em que o objeto é o patrimônio das pessoas e organizações. Informações comentadas com concorrentes, por exemplo, podem acarretar o fim da empresa e conseqüentemente o desemprego.

Este profissional também deve ser competente, ou seja, ter capacidade técnica e estar sempre se atualizando, para assim poder executar o seu trabalho de maneira produtiva e eficaz. O contador deve dar atenção e se dedicar a tarefa que lhe foi confiada, isto é, comprometer-se com o seu ofício, a fim de obter a satisfação do seu cliente e conquistá-lo.

Assim, o resultado de um trabalho sério e competente garante mais do que riqueza, proporciona felicidade profissional. Agir de forma zelosa,

honesto, sigiloso e competente é ser virtuoso como profissional. E sem as virtudes é impossível a realização de um trabalho ético competente.

O profissional, seja qual for sua área de atuação, deve exercer seu ofício com amor, não se importando apenas com sua remuneração, este deve perceber que não vale à pena jogar fora anos de conquista por meros prazeres ilícitos. O contador deve manter um comportamento social adequado às exigências que lhe faz a sociedade.

Assim, não basta apenas à preparação técnica, é preciso também, encontrar uma finalidade social superior nos serviços que executa. Dessa forma, o contador deve sempre exercer um trabalho honesto e ser comprometido eticamente. De maneira a construir solidez e adquirir respeito em sua carreira profissional.

## **Código de Ética Profissional do Contador**

Ética profissional refere-se a um conjunto de ações que os profissionais tomam conhecimento através de seus conselhos representativos de classe, para que exista uma regulamentação de suas atividades, a fim de que seus membros respeitem as normas de condutas do exercício profissional. Proporcionando uma visão de justiça e bom desempenho das atividades, em situações que, muitas vezes, por interesse próprio, levam o profissional por caminhos ilícitos, e na maioria das vezes, sem retorno.

Cada categoria profissional possui seu próprio código de ética, que além de disciplinar a conduta dos profissionais de determinada classe, tem como principal intenção atingir consequentemente o bem comum da própria sociedade. A criação de um código de ética na profissão contábil constitui-se um referencial nas práticas profissionais, e apesar de não corrigir todos os vícios e defeitos, é ele que guia os profissionais na condução de sua atividade profissional, para que estes não pratiquem condutas negativas e viciadas.

O Código de Ética Profissional do Contador (CEPC) instituído pela

Resolução CFC 803/96 de 10/10/1996, fonte orientadora da conduta dos profissionais da classe contábil brasileira, tem por objetivo fixar a forma pela qual se devem conduzir os profissionais da contabilidade, sobretudo no exercício das suas atividades e prerrogativas profissionais estabelecidas na legislação vigente.

O contabilista deve ter consciência de todas suas responsabilidades, de maneira que, apenas conhecer o código de ética profissional não é suficiente para o bom desempenho de suas atividades. Cumpri-lo em sua plenitude se torna elemento indispensável ao correto profissional. Assim, pode-se dizer que o valor da ciência contábil vai além da simples exigência legal, se configurando como necessária ao fortalecimento e a continuidade da organização.

Diante disso, é importante que o contador entenda o meio a qual está inserido, compreendendo a responsabilidade e os objetivos de sua profissão dentro e fora da organização. Este se defronta com inúmeras adversidades no exercício de sua profissão, devendo ao deparar com tais situações agir de forma ética. Se este profissional vier a tomar conhecimento de fatos que a lei define como crime, e não informar ao seu superior hierárquico, este estará compactuando com tal crime.

Infelizmente, certos contadores são desonestos, manipulam balanços e sonegam impostos, a fim de atingirem os seus objetivos e metas. Nos dias de hoje, com um sistema de fiscalização cada vez mais eficiente, ficará difícil a empresa omitir por muito tempo determinadas informações. Esse enriquecimento de forma ilícita trará prejuízos a médio e longo prazo, não só para a empresa, mas também para toda a classe contábil perante a sociedade.

Os contadores, muitas vezes, manipulam as demonstrações e relatórios contábeis com a finalidade de atrair investimentos ou reduzir a carga tributária. A carga tributária brasileira traz um custo financeiro extremamente alto para as empresas, com isso cada vez mais o índice de inadimplência aumenta, e consequentemente a pressão fiscal. Porque a carga tributária do Brasil é tão alta, as empresas brasileiras se acham no direito de reduzir os seus encargos,

e para isso, omitem informações nos demonstrativos contábeis, o que leva à sonegação, evasão fiscal, fraudes e todos os meios ilícitos.

Contudo, para que isso não ocorra os contadores devem fazer o planejamento tributário, que consiste na realização de uma economia lícita de tributos, com o objetivo de reduzir a carga tributária, de tal forma a permitir a escolha da alternativa menos onerosa, sem extrapolar o campo da legalidade. De tal modo, o profissional contábil deve procurar meios lícitos de exercer sua profissão, pois como é o responsável pelo registro de todos os fatos que envolvem valores econômicos e financeiros da organização, este responderá por atos ilícitos que poderá vir a praticar através da empresa.

São diversas as possíveis infrações praticadas pelo profissional contábil, tais como: inexecução de serviços contábeis obrigatórios; adulteração ou manipulação fraudulenta na escrita ou em documentos, com o fim de favorecer a si mesmo ou a clientes; apropriação indébita; incapacidade técnica; aviltamento de honorários; concorrência desleal; e retenção abusiva, entre outras. Conforme Resolução CFC nº 960, de 9 de julho de 2003, art. 25, as penas consistem em: multas; advertência reservada; censura reservada; censura pública; suspensão do exercício profissional; e cancelamento do registro profissional (Conselho Federal de Contabilidade, 2003).

De acordo com o CFC “o agir ético e fundamentado nos preceitos legais vigentes é um dos principais responsáveis pela posição a que foi alçada a nossa profissão” (Conselho Federal de Contabilidade, 2008). Deste modo, o contabilista deve ter seus princípios profissionais em conformidade com o Código de Ética Profissional do Contador, no qual fornece as diretrizes básicas no desempenho de suas atribuições. No entanto, ser ético é um dever moral, muito além de qualquer determinação legal.

## **Ética e Transparência das Informações Contábeis**

Cada dia mais, milhares de jovens estão ingressando no mercado de

trabalho, e para isso o Brasil precisa gerar empregos e renda para a sua população. O país como não tem uma sólida formação de poupança, muitas vezes precisa recorrer a fontes externas de capital, para tanto, deve mostrar credibilidade aos investidores, porque estes só irão aplicar os seus recursos num ambiente que lhes proporcionem segurança e credibilidade.

Este ambiente de segurança e credibilidade passa primeiramente pela transparência das informações, por uma gestão que dê credibilidade ao mercado, por ética, por informações precisas, por seriedade, competência e profissionalismo. Pode-se afirmar, portanto, que o crescimento econômico é sustentado pela ética nos negócios. Além disso, cada vez mais se verifica o aumento da quantidade de empresas com abertura do capital e negócios na Bolsa de Valores, o que leva o Brasil rumo à entrada definitiva no cenário econômico internacional.

A convergência às normas internacionais se consolidou ainda mais com a Lei 11.638/07 que alterou a Lei 6.404/76 (Lei das Sociedades Anônimas). Tal Lei, portanto, visa aproximar a escrita contábil do Brasil aos padrões internacionais do IRFS (International Financial Reporting Standard) que será obrigatório para as companhias abertas do Brasil. Com isso, surge uma responsabilidade muito grande para o profissional da área contábil, a transparência das informações contábeis.

Nesse sentido, pode-se afirmar que um dos efeitos da economia global é a adoção, por todo o mundo, de padrões éticos e morais mais rigorosos, seja pela necessidade das próprias organizações de manter sua boa imagem perante o público, seja pelas demandas diretas do público para que todas as organizações atuem de acordo com tais padrões. Valores éticos e morais sempre influenciaram as atitudes das empresas, mas estão se tornando, cada vez mais, homogêneos e rigorosos.

O que está ocorrendo é mais do que mera resposta dos negócios às novas pressões sociais e econômicas criadas pela globalização. A pressão

que um mercado globalizado exerce nas empresas faz com que elas precisem se autoanalisar continuamente. Cria-se, assim, um novo “ethos” que rege o modo como os negócios são feitos em todo o mundo. (ASHLEY, 2005, p. 6)

É importante destacar que não se pode mais avaliar as organizações com os padrões tangíveis do passado, pois valores intangíveis, como a marca, o prestígio, a imagem, e a confiabilidade decidem a preferência dos clientes e garantem a continuidade das empresas. Com isto, a ética ganha papel de destaque e respeitabilidade, sendo utilizada como um forte diferencial de qualidade e conceito.

O perfil ético de um profissional contábil é zeloso pela integridade e transparência das informações e não deixar que haja corrupções. A falta de ética, ou seja, a falta de atitudes corretas leva a ações desastrosas, nas quais pessoas se prejudicam, ou em nome do dinheiro ou em prol de uma vantagem. Infelizmente, a corrupção tornou-se um grande problema em nosso país, ela aumenta os riscos e os custos relacionados aos negócios, e afeta a confiança dos investidores, com isso retarda o desenvolvimento econômico e social.

Apesar de que, solicitar transparência nas informações contábeis seja o mesmo que pedir honestidade ao contador, isso não passa de uma obrigação moral que este deveria ter desde sua primeira educação. Mas, o que se percebe é o descaso na preparação dos relatórios e demonstrativos contábeis, informações omitidas, e erros grosseiros que mancham a imagem do profissional e da empresa.

Uma forma de aplicação rigorosa nas informações contábeis foi à implantação da Lei Sarbanes-Oxley (Lei SOX). Que busca garantir a criação de mecanismos de auditoria e segurança confiáveis nas empresas, incluindo ainda regras para a criação de comitês e comissões encarregados de supervisionar suas atividades e operações de modo a mitigar riscos aos negócios e evitar a ocorrência de fraudes ou ter meios de identificar quando elas ocorrem, garantindo a transparência na gestão das empresas.

O FIPECAFI (Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis), ligada aos professores de contabilidade da USP e que tem assento no Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC) analisou 220 empresas, e constatou que 86 empresas tiveram suas demonstrações financeiras relativas a 2007 consideradas irregulares, segundo a lei societária. Isto apresenta o grande problema da falta de precisão, fidedignidade e transparência nas informações contábeis. (SCIARRETTA, 2008)

O resultado é que os balanços dessas empresas acabam se tornando uma peça burocrática e formal, com informações sem utilidade para acionistas minoritários, bancos credores, fornecedores, clientes e funcionários. O que nos leva a uma séria reflexão: a de que os balanços não podem ser uma peça fictícia, mas sim um documento com valor, com precisão, representando adequadamente a situação financeira e a posição patrimonial das empresas.

A responsabilidade é de todos nós, logo, de todos os profissionais que se sentem honrados pela sua profissão e que sonham com um Brasil melhor, e principalmente dos profissionais contábeis que são os responsáveis por trazer a fidedignidade das informações.

## **Importância das Informações Contábeis para Tomada de Decisão**

A todo o momento numa organização é preciso tomar decisões, que precisam ser eficientes e eficazes, daí a importância de se ter dados, informações, enfim, elementos que atendam de forma plena aos tomadores de decisão. Neste aspecto a contabilidade é a grande parceira dos gestores na hora da tomada de decisão, pois através das informações geradas por seus relatórios, é que os gestores tomam conhecimento da situação financeira, econômica e patrimonial da sua organização, podendo a partir daí tomar a melhor decisão.

Para isso as informações precisam ser claras, no momento certo, e de fácil interpretação, já que grande parte dos usuários não são contadores, porém

necessitam das informações para suas atividades. Com informações assim, os usuários das informações, poderão com maior segurança tomar suas decisões e executar suas atividades, pois confiarão na consistência das informações recebidas.

A partir do avanço tecnológico e da utilização sempre crescente dos sistemas de processamento de dados, o contador dinamizou seu trabalho. Isso propiciou um ganho qualitativo na atividade contábil proporcionando um aumento na quantidade e na qualidade das informações. A escrituração contábil passou a ser uma atividade que consome menos dedicação de tempo e serve de base de sustentação para relatórios norteadores das decisões administrativas.

Segundo Marion (2007, p.24), “a Contabilidade é a linguagem dos negócios. Mede os resultados das empresas, avalia o desempenho dos negócios, dando diretrizes para tomadas de decisões”. A contabilidade registra todas as transações da organização, e por isso é compreendida como um banco de dados, que serão convertidas em informações para usuários internos e externos.

As informações podem se expressar por meio das escriturações, registros, demonstrações contábeis, enfim os relatórios contábeis, que buscam relatar aos usuários os principais fatos registrados pela contabilidade nas movimentações existentes numa organização. Os diversos relatórios auxiliam as organizações a conhecer melhor seu patrimônio, pois expõem os principais fatos registrados pela contabilidade no período.

De acordo com Marion (2009, p.46-47) os dados coletados pela contabilidade são apresentados periodicamente aos interessados de maneira resumida e ordenada, formando assim, os relatórios contábeis. Os relatórios mais importantes são conhecidos como demonstrações financeiras ou contábeis. As principais demonstrações contábeis são: Balanço Patrimonial, Demonstração do Resultado do Exercício, Demonstração dos Lucros ou Prejuízos Acumulados, Demonstrações do Fluxo de Caixa ou Demonstração do Valor Adicionado.

A estrutura de tais demonstrações financeiras deve estar de acordo com as Normas Brasileiras de Contabilidade (NBC), contendo uma ampliação das informações, verificando fatos relevantes para melhor esclarecer a situação patrimonial e os resultados do exercício, ou melhor, mostrando através de dados qual a realidade da organização analisada.

As demonstrações contábeis ou financeiras têm por objetivo produzir informações necessárias para que as partes interessadas avaliem a posição econômico-financeira passada e atual de uma entidade, ou seja, um canal de comunicação com os vários usuários internos e externos, como investidores, credores, analistas e demais interessados em conhecer a empresa. Assim, as demonstrações contábeis transcendem a esfera contábil e fiscal e atingem uma dimensão ética.

A contabilidade gerencial surgiu com a evolução das Ciências Contábeis, o que exigiu maior responsabilidade e valorização da ética por parte do contador. “A Contabilidade Gerencial é o processo de produção de informações financeiras e operacionais para funcionários e gerentes. O processo deve ser orientado pelas necessidades de informação interna e deve dirigir suas decisões operacionais e de investimentos.” (ATKINSON et al., 2008, p.36)

Contabilidade Gerencial é uma ferramenta indispensável para a gestão de negócios, uma vez que está envolvida com o processo de identificação, análise e interpretação dos dados para transformá-los em informação, para então utilizá-las em seu planejamento, controle e tomada de decisão. Sistemas de contabilidade gerencial eficazes podem criar valor considerável pela informação a tempo e com precisão, garantido assim, o sucesso das organizações de hoje.

Dessa forma, o contador, sendo o responsável pelo fornecimento das informações que os usuários tomam como base e parâmetro para a tomada de decisão de investimento ou gestão, deve respeitar as atribuições recomendadas pelo Código de Ética Profissional do Contador, e assim como, desenvolver

uma consciência voltada a atender as responsabilidades para com a sociedade enquanto indivíduo.

## **Conclusões**

O presente artigo fez refletir sobre a grande contribuição do profissional contábil no universo do trabalho, principalmente no que se refere à credibilidade e ao desenvolvimento das empresas. Além de analisar as mudanças surpreendentes porque passa a sociedade, que exige ética e moral nas relações profissionais e pessoais, bem como a sua influência na construção de uma sociedade mais solidária e justa.

A ética pode ser entendida como educação do caráter do sujeito moral, a fim de orientá-lo em direção ao bem e à felicidade, tornando-o membro da sociedade. Quando se analisa a ética de forma específica, ou seja, voltada para os assuntos contábeis, seu valor é ilimitado, onde se torna a virtude responsável pelo enriquecimento e conhecimento de cada profissional. O Código de Ética Profissional do Contador norteia o profissional contábil. Visto que, é preciso que o profissional de contabilidade exerça uma conduta ética, sem perder sua autonomia para trabalhar, já que a atividade do contador é o fornecimento de informações de natureza econômica, financeira e patrimonial das empresas, auxiliando as mesmas na tomada de decisões presentes e futuras.

O contador deve gerar e transmitir para todos os seus usuários a imagem fiel da entidade, ou seja, ter transparência nas informações dos serviços prestados. Entretanto, muitos profissionais optam por realizar práticas ilícitas, manipulando os demonstrativos contábeis. Tais práticas provocam descredibilidade nas informações contábeis, na postura ética do profissional, denegrindo não apenas o profissional que o praticou, mas toda a comunidade contábil.

Enfim, o profissional contábil deve adotar um comportamento ético inquestionável. Aplicando os princípios do Código de Ética do Contador, não

por obrigação legal, mas como um instrumento fundamental de conduta. Este profissional provará sua importância e relevância para a sociedade, não apenas pela profissão que exerce, mas também pelo exemplo de profissionalismo e de conduta ética e moral. Não consegue ser valorizado aquele que não se valoriza.

## Referências

ASHLEY, P. (Coord.). *Ética e Responsabilidade Social nos Negócios*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2005. p. 4-6.

ATKINSON, A. A. et al. **Contabilidade Gerencial**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 36-37.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Legislação da profissão contábil**. 3. ed. rev. e ampl. Brasília: CFC, 2008. Disponível em: < <http://portalcfc.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2012/11/legislacao.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Resolução CFC nº 803/96**. Disponível em: <[http://www.crcmg.org.br/arquivos/servicos/codigo\\_de\\_etican.pdf](http://www.crcmg.org.br/arquivos/servicos/codigo_de_etican.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Resolução CFC nº 960/03**. Disponível em: <<http://www.cosif.com.br/mostra.asp?arquivo=rescfce960regimento>>. Acesso em: 02 out. 2013.

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1964. Disponível em: < [http://www.xr.pro.br/IF/KANT-Fundamentacao\\_da\\_Metafisica\\_dos\\_Costumes.pdf](http://www.xr.pro.br/IF/KANT-Fundamentacao_da_Metafisica_dos_Costumes.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2013.

MARION, J. C. **Contabilidade Básica**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARION, J. C. **Contabilidade Empresarial**. 13. ed. - São Paulo : Atlas, 2007.

SCIARRETTA, T. **Em cada 3 balanços, 1 está irregular, aponta pesquisa**. Folha de São Paulo, São Paulo, 18 ago. 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi1808200802.htm>>. Acesso em: 14 out. 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Trad. João Dell'Ana. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 23-267.

VIEIRA, M. G. **A Ética na Profissão Contábil**. São Paulo: IOB Thomson, 2006. p. 12-26.



# ÉTICA PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DAS ENGENHARIAS DA FACULDADE FINOM

Maria Célia da Silva Gonçalves\*

Margareth Vetis Zaganelli\*\*

**Resumo:** O trabalho tem por escopo investigar as representações dos discentes da Faculdade FINOM acerca do significado da Ética em suas formações profissionais, assim como averiguar como os alunos avaliam as aulas de Ética ministradas por docentes da referida instituição e o grau de importância atribuído ao conhecimento do Código Deontológico de suas respectivas profissões, utilizando-se metodologia de natureza qualitativa, por intermédio da técnica de coleta de dados Survey, mediante a aplicação de questionários aos cem alunos dos cursos de Engenharia que cursam a disciplina Ética. Os resultados obtidos sinalizam para uma boa receptividade dos discentes e uma grande internalização dos conhecimentos proporcionados por esta disciplina.

**Palavras-chave:** Ética. Moral. Profissão. Código Deontológico

**Abstract:** The work aims to investigate representations of students of College about FINOM meaning of ethics in their professional training, as well as

---

\* Doutora em Sociologia e Mestre em História pela Universidade de Brasília - UnB. Especialista em História Pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora de Ética Profissional, Metodologia Científica e de Sociologia na Faculdade FINOM. Membro Laboratório Transdisciplinar de Estudos da Performance (TRANSE) SOL/UnB. E-mail: mceliasg@yahoo.com.br

\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Estágio Pós-Doutoral em Bioética e Filosofia do Direito na Scuola di Giurisprudenza da Università degli Studi di Milano-Bicocca -UNIMIB. Estágio Pós-Doutoral em Bioética e Filosofia do Direito em andamento na Alma Mater Studiorum Università di Bologna - UNIBO. Professora Associada da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, atuando como docente no curso de Graduação em Direito e no Mestrado em Gestão Pública. E-mail: mvetis@terra.com.br

find out how students evaluate the Ethical lessons taught by professors of the institution and the degree of importance assigned to the knowledge of the code of ethics of their respective professions, using qualitative methodology, using the technique of data collection Survey through the application of questionnaires to 100 students who attend courses in Engineering Ethics discipline. The results obtained indicate to a good receptivity of the students and a large internalisation of knowledge provided by this class.

**Keywords:** Ethical. Moral. Profession. Code Of Ethics

## 1 Introdução

O Brasil assiste atualmente uma grande preocupação com o debate sobre a Ética em todas as suas nuances, esse tema nunca foi tão discutido como na atualidade, não raras vezes encontramos programas de televisão, rádios e eventos científicos dedicados a discutir a Ética no país. Esse debate nasce da necessidade do povo brasileiro de buscar alternativas para a degeneração dos valores éticos apresentados por grande parte das pessoas envolvidas na política.

Refletir sobre Ética é pensar que ela foi criada para ser uma referência a nortear os seres humanos em sociedade, de modo tal que a sociedade possa tornar-se cada vez mais humana, mais justa e digna de se viver. Pensando dessa forma, justifica a importância dessa pesquisa, uma vez que a Ética nasce da Filosofia e como tal tem por missão promover a vida humana com melhor qualidade.

O estudo da ética se faz necessário em decorrência da necessidade das pessoas orientarem seu comportamento de acordo com a nova realidade em que estão inseridas sobretudo em sua vida social. Partido desse pressuposto, esse ensaio avalia a representação da Ética entre os estudantes dos cursos de engenharia da Faculdade FINOM.

A faculdade FINOM foi pioneira na oferta de cursos superiores no

Noroeste de Minas, instalando-se na cidade de Paracatu no ano de 1987 com os cursos de Licenciatura em História e Pedagogia. Desde o início de sua atuação, fez-se presente uma preocupação dos diretores, coordenadores de cursos e professores com a pesquisa na formação dos futuros professores. Grande parte dos educadores que hoje atua em boa parte do noroeste mineiro concluiu os seus cursos de graduação na faculdade que ora surge como o universo desse trabalho. Durante todo esse tempo de existência, a faculdade primou por uma formação do novo professor que fosse também um pesquisador de praxe educacional.

Os anos se passaram, a faculdade cresceu, aumentou sua oferta de cursos de formação de professores: primeiro Geografia, seguido do curso de Matemática e Física. Mas foi o ano de 2002 que serviu como marco na história da instituição, por ser o ano da implantação do “Projeto Veredas” na faculdade. Sendo esse projeto organizado em forma de licenciatura plena (na modalidade semipresencial) para professores que praticavam o exercício do magistério nos primeiros anos do ensino fundamental e que não possuíam uma formação superior. A faculdade recebeu da Secretária de Educação o pólo 9, Lote G, que abrangia as regiões do Vale do Mucuri e do Jequitinhonha. A partir desse momento, a faculdade passou a se preparar para trabalhar com a modalidade de educação a distância. No ano de 2006, a instituição obteve do Ministério da Educação o credenciamento para oferecer os cursos de licenciatura em Geografia, História e Pedagogia na modalidade EAD. Outro campo de atuação da FINOM são os curso de engenharia que aos poucos vem se constituindo em seu maior nicho de ação no Noroeste de Minas, uma vez que é a única instituição da região a oferecer os cursos de engenharia. As engenharias oferecidas nessa instituição são: Engenharia de Telecomunicações, Produção, Minas, Civil, Elétrica, Ambiental e Agronomia. Contando ainda com os cursos de Ciências Contábeis e Direito, que não fizeram parte do universo da pesquisa.

## 2 Objetivos

Esse trabalho tem por objetivos investigar a representação<sup>1</sup> dos alunos dos cursos de engenharia<sup>2</sup> da Faculdade FINOM acerca da importância das aulas de Ética em suas formações profissionais; averiguar a importância por eles atribuída ao ato de conhecerem os Códigos de Ética que regem as suas profissões; analisar como esses alunos avaliam as suas atuações como estudantes e futuros profissionais.

## 3 Metodologia

O trabalho procura responder a seguinte problematização: como os alunos dos cursos de engenharia da Faculdade FINOM avaliam a importância da inserção da disciplina Ética nas matrizes curriculares de seus respectivos cursos? Qual é a importância atribuída por esses alunos ao ato de conhecerem o Código de Ética que rege a sua profissão? Como esses estudantes se percebem como alunos e futuros profissionais diante da Ética? Como os alunos definem Ética? Qual a importância atribuída pelos alunos à Ética em suas atuações futuras como profissionais?

Para a realização desse trabalho foi adotada metodologia exploratória de natureza qualitativa por entender que:

a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mun-

---

<sup>1</sup> Para Sandra Pesavento (2003) as representações são operações mentais e históricas, que criam sentidos ao mundo, sem elas este, em si, não possui significado. É por meio delas que se age no mundo, que se constroem identidades. Nesse sentido a representação fica no lugar da realidade, porém, não como uma imagem perfeita do real: o representado não é o representado, ele **guarda relações** de semelhança, significado e atributos com este. As representações se expressam nos discursos, assumindo múltiplas configurações, as quais se tornam concorrentes, estabelecendo relações de poder. Assim, a percepção dominante acaba ganhando foro de realidade, de verdade, sendo naturalizada.

<sup>2</sup> A pesquisa foi realizada contemplando alunos dos cursos de Engenharia Ambiental, Civil, Elétrica. Minas e de Produção.

do em uma série de representações [...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOIN, 2006, p.17).

A pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador uma possibilidade de utilização de diversas técnicas de coleta de dados empíricos, nesse caso foi utilizada a técnica do *Survey*, partindo da premissa que os dados quantitativos são muito importantes para confirmarem os qualitativos. A pesquisa qualitativa foi escolhida por permitir uma análise direta dos sentimentos das pessoas a respeito de suas ideias, valores e reflexões, enfim de suas reflexões sobre a própria vida; no caso dessa pesquisa objetivou-se avaliar a representação dos alunos acerca da Ética. Foram aplicados 100 questionários aos alunos dos cursos de Engenharia da Faculdade FINOM, contendo 03 perguntas objetivas e 02 subjetivas. A seleção da amostra levou em consideração o fato de que os alunos estão cursando a disciplina Ética no semestre letivo.

## **4 Resultados e Discussão**

### **4.1 Ética: O que é ?**

Nesse trabalho a Ética é pensada como uma reflexão crítica sobre a moralidade. A ética é um conjunto de princípios e disposições voltados para a ação, historicamente produzidos, cujo objetivo é balizar as ações humanas, portanto ela nasce de um campo da Filosofia e demanda estudos e debates, para melhor compreensão aqui ela é pensada como definiu Marilena Chaui: “Ética: estudo dos valores morais (as virtudes), da relação entre vontade e paixão, vontade e razão; finalidades e valores da ação moral; ideias de liberdade, responsabilidade, dever, obrigação, etc.,”(CHAUI, 2000, p.67)

Ou ainda como foi definido no livro “O que é Ética”

A ética é daquelas coisas que todo mundo sabe o que são, mas que não são fáceis de explicar, quando alguém pergunta. Tradicionalmente ela é entendida como um estudo ou uma reflexão, científica ou filosófica, e eventualmente até teológica, sobre os costumes ou sobre as ações humanas. Mas também chamamos de ética a própria vida, quando conforme aos costumes considerados corretos. A ética pode ser o estudo das ações ou dos costumes, e pode ser a própria realização de um tipo de comportamento. (VALLS, 1994, p 05)

Conforme Espinoza (1973) a palavra ética tem uma origem sublime, na antiga cultura grega, berço da nossa civilização. Origina-se de “*ithos*”, que significa a clareza da alma. O verbo grego “*itheos*” significa filtrar. Para tanto, uma pessoa possuidora de ética filtra melhor, ou seja, escolhe cuidadosamente os estímulos e valores do mundo, baseada no pensamento lógico objetivando alcançar uma integração significativa, que possibilite uma atitude racional frente às necessidades do momento. O conceito de “*ithos*” proliferou pelas diversas civilizações, com o crescimento da filosofia fora da antiga Grécia. Em Roma, o vocábulo grego foi traduzido como “*mor-morus*” que significava “costume superior”, do termo latino surgiu a palavra “moral”.

Segundo o dicionário Aurélio língua portuguesa (2004), a ética estuda os juízos de apreciação que se referem à conduta do homem. Em contraponto os dicionários de filosofia, relatam a ética como ciência da conduta, onde a ética estuda os costumes, sendo definida como a doutrina dos costumes.

Assinala Donatelli (2001) que a ética é uma esfera do discurso, de motivações e de conduta, que como outras acompanha a nossa vida cotidiana. As matérias primas da teoria filosófica nesta área do conhecimento são os dados provenientes da experiência comum. Portanto, a **ética** pode ser concebida com o estudo da *práxis*, da ação. Encontra-se presente em nosso cotidiano, nas decisões pessoais e familiares, no trabalho e na vida política.

O filósofo Vázquez criou uma conhecida diferenciação entre os conceitos moral e ética. Para o filósofo espanhol, o termo moral se refere a uma reflexão que a pessoa faz de sua própria ação. O termo **ética** engloba o

estudo dos discursos morais, bem como os critérios de escolha para valorar e padronizar as condutas numa família, sociedade ou trabalho.

Assim, Vásquez (2002) determina a Ética como ciência ou teoria do comportamento moral dos homens. E enfatiza que a Ética não é a moral e não pode ser reduzida a um conjunto de normas. A Ética existe como um norte para os seres humanos em sociedade. É, portanto, uma reflexão crítica sobre a moral, através da qual a sociedade possa se tornar cada vez mais humana, sustentando e dirigindo as ações do homem para uma conduta individual e social adequada definindo o que é bom ou mal, certo ou errado, permitido ou proibido para cada sociedade e cultura. Tem coisas que são considerados moralmente corretos, mas que com o passar do tempo podem ser criticadas e mudadas pela Ética. É o caso da Escravidão negra no Brasil, que durante séculos era prevista em lei e legitimada pela cultura.

Neste sentido a ética colabora para abonar certo comportamento moral, a partir do momento em que ela estabelece uma afinidade entre o comportamento moral e as necessidades e os interesses sociais. A Ética deve explicar a razão de ser da pluralidade das transformações morais sem, entretanto, formular juízo de valor referente à prática moral da sociedade.

A Ética depara com uma experiência histórico-social no terreno da moral, ou seja, com uma série de práticas morais já em vigor e, partindo delas, procura determinar a essência da moral, sua origem, as condições objetivas e subjetivas do ato moral, as fontes de avaliação moral, a natureza e a função dos juízos morais, os critérios de justificação destes juízos e o princípio que rege a mudança e a sucessão de diferentes sistemas morais (VÁZQUEZ, 2002, p.13).

O autor ainda nos esclarece que a ética se preocupa com a forma de legitimarmos as nossas relações sociais, refletindo a cerca do que se deve fazer em uma perspectiva coletiva e não individual. Portanto, é necessário afirmar que a Ética é caracterizada por uma teoria, embora Valls (1994) ressalte a dificuldade de limitar a Ética a um único campo científico. Por se tratar de

normas e valores deveríamos classificá-la como uma ciência normativa ou seria uma ciência de tipo mais especulativo, que tratasse, por exemplo, da questão fundamental da liberdade?

A primeira pergunta do questionário visava averiguar como os alunos dos cursos de engenharia da Faculdade FINOM como eles avaliam as aulas de Ética na sua formação profissional.



Gráfico 1: Avaliação dos alunos das aulas de Ética.

Fonte: Pesquisa Direta, 2013

Os alunos entrevistados atribuíram uma grande importância às aulas de Éticas que são ministradas nos seus cursos, 64% dos consideraram as aulas muito importante na sua formação e os outros 36% disseram que as aulas são importantes, evidenciando-se assim uma representação muito positiva da disciplina de Ética.

No resultado apresentados pelos alunos pode ser confirmado o pensamento de Valls (1995) de que a Ética normalmente é compreendida como um estudo ou mesmo uma reflexão filosófica ou científica, em alguns

casos teológicos, das ações ou costumes humanos. Podemos deixar claro que os costumes mudam e o que antes era considerado errado, atualmente pode ser aceito. A ética tem uma função descritiva, pois busca conhecer, fundamenta-se em estudos da antropologia cultural, nos costumes das diferentes épocas e lugares, não retratando apenas os costumes, mas também apresentando algumas grandes teorias, tornando-se também uma reflexão teórica, de validade universal, como por exemplo, documentos importantíssimos dos gregos antigos, lembrando que grandes teorias gregas traziam também o sinal do tipo de organização social da época. Portanto, faz-se necessários discutir essa teoria no mundo acadêmico.

A segunda questão tinha o intuito de averiguar a importância atribuída pelos alunos ao conhecimento de seu código de Ética. Embora o estudo a Ética não torne ninguém nem bom, nem mau, mas pode contribuir para a compreensão muito dos comportamentos que assistimos atualmente em sociedade.



Gráfico 2 Importância de um profissional conhecer o Código de Ética.

Fonte: Pesquisa Direta, 2013

O gráfico acima demonstra a grande importância atribuída pelos alunos à necessidade de conhecerem o seu Código de Ética profissional, 75% dos entrevistados consideram muito importante e 25% considera importante tal conhecimento.

Conforme a filósofa Marilena Chauí (2000, p. 337), a ética é normativa e tem a função de impor limites e controle. “A conduta ética ocorre quando existe o agente consciente que reconhece a diferença entre o bem e o mal, o vício e a virtude, o proibido e o permitido. Consciência e responsabilidade são condições imprescindíveis da vida ética”.

Foi pedido aos alunos que avaliassem as suas atuações como estudantes e futuros profissionais.



Gráfico 3: Avaliação dos alunos das aulas de Ética.

Fonte: Pesquisa Direta, 2013.

Os alunos demonstram uma cautela em se classificarem, 64% se

declaram ético, enquanto 35% se julgam muito éticos e apenas 1% afirmou ser pouco ético.

Dentre as funções da ética, podemos dizer que ela pode contribuir para fundamentar ou justificar certa forma de comportamento moral, traço inerente da experiência humana. Não é função da ética formular juízo de valor quanto a prática moral de outras sociedades, mas explicar a razão de ser destas diferenças e o porque dos homens terem recorrido ao longo da história, a práticas morais diferentes e até opostas.

Na busca de se perceber a representação dos alunos, a quarta pergunta do questionário pedia aos entrevistados para definir Ética. Analisando as respostas é possível claramente perceber duas tendências, um grupo de alunos tem claro o conceitual da disciplina e isso é notórios em suas afirmações:

*“A Ética é um conjunto de valores sociais, igualdade e bem estar social, orientando o comportamento do homem, é um comportamento social, na sociedade devemos sempre usar a Ética, devemos sempre respeitar o próximo, seus costumes e seus direitos e devemos cumprir com nossos deveres, pois vivemos no meio da sociedade.” (Entrevistado 01- Engenharia Elétrica)*

*“Ética é tudo o que fazemos com o conhecimento em prol da sociedade, respeitando as normas determinadas pelos órgãos”. (Entrevistado 09- Engenharia Civil)*

*Ética significa “Modo de ser”. A Ética é um conjunto de valores entre os homens em meio a uma sociedade, saber diferenciar o bem do mal, o certo do errado (Entrevistado 11- Engenharia de Minas)*

*“Ética nada mais é o que uma sociedade julga certo ou errado, ou ainda, são conjuntos de valores e regras que são criados pelo homem para poder viver em harmonia em grupo errado” (Entrevistado 25- Engenharia de Produção)*

*“Ética se define pela conduta de um profissional sendo ele honesto, horado, preocupado com o bem de todos na sociedade. (Entrevistado*

### 05- Engenharia Elétrica)

*“Para mim Ética é tudo aquilo como de assumir futuras Consequências. Ter como Norte o bem estar de todos proporcionando o certo e fazendo o correto. (Entrevistado 1w- Engenharia Civil)*

A entrevista ainda objetivou saber qual a importância da Ética Profissional que os estudantes atribuem à sua atuação futura como profissional:

*“A Ética é importante com ela o profissional passa a ter mais responsabilidade e uma finalidade maior em se relacionar com seus clientes, com as pessoas em geral, e com isso ele pode ir em busca do sucesso e de seus sonhos com mais facilidade” (Entrevistado 05- Engenharia Civil)*

*“A Ética terá grande grau de importância na minha futura atuação como profissional, tanto para melhor convivência com a sociedade como formação pessoal. É claro, que o meu ponto de vista, resultará em maior credibilidade como profissional” (Entrevistado 03- Engenharia Elétrica)*

*“O profissional da engenharia tem a função de trabalhar para manter a integridade, honra e dignidade da profissão, usando o seu conhecimento e suas habilidades para o avanço do bem estar da humanidade, sendo honesto, imparcial e servindo fortemente sua profissão e a sociedade, isto representa a ética na engenharia.” (Entrevistado 33- Engenharia Elétrica)*

*“A ética profissional contribui para o profissional ter responsabilidades e respeitar normas e leis, tornando-se cada vez mais melhor profissional. Sem ética na profissão, o colaborador pode arcar com as consequências como demissão, insatisfação dos outros profissionais e dificuldades de um novo trabalho.” (Entrevistado 25- Engenharia de Minas)*

Pelas respostas dos entrevistados é possível perceber que os alunos têm consciências de seus papéis na sociedade como profissionais, que deverão

viver e conviver, procurando transforma-la para melhores condições de vida do ser humano.

## 5 Conclusões

Por meio da pesquisa de campo foi possível evidenciar que os alunos das Engenharias da Faculdade FINOM avaliam positivamente as aulas de Ética oferecidas pela referida instituição: a pesquisa de campo mostrou que 64% dos alunos consideram as aulas muito importantes na sua formação e os outros 36% consideram importante o conteúdo estudado durante o curso.

Também foi possível observar que conhecer o Código de Ética é praticamente uma unanimidade entre os alunos: 75% dos discentes declaram ser muito importante que um profissional conheça tal documento, enquanto os outros 25% disseram que é muito importante para a formação esse conhecimento.

Quando perguntado sobre a sua Ética pessoal, 64% se declararam muito ético, 35% éticos e apenas 1% pouco ético.

As definições dadas pelos alunos sobre Ética remetem a afirmativa de Chauí (2000), a partir dos textos de Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.), no Ocidente, a ética inicia-se com Sócrates (470-399 a.C.). Para Sócrates, a ética não se baseava nos costumes do povo e dos ancestrais, mas sim na convicção pessoal, adquirida através de um processo de reflexão, na tentativa de compreender a justiça das leis (VALLS, 1994).

Sócrates considerou o problema ético individual como o problema filosófico central e a ética como sendo a disciplina em torno da qual deveriam girar todas as reflexões filosóficas. Para ele ninguém pratica voluntariamente o mal. Portanto, as aulas de Ética da faculdade FINOM, mediante a análise dos dados coletados acerca da representação dos discentes, é possível concluir que a disciplina está cumprindo o seu papel em auxiliar na formação de

profissionais mais voltados para a sociedade e a humanidade.

## 6 Referências

CHAUI, Marilena. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DEZIN, Norma K.; LINCOIN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DONATELLI, Piergiorgio. **La filosofia morale**. Lecce: Laterza, 2001.

ESPINOZA, Baruch.. **Ética**. São Paulo: Abril, 1973.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VALLS, Álvaro L, M. **O que é Ética**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002.

## APONTAMENTOS PARA UMA HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL

**Jeane Medeiros Silva\***

**Resumo:** Neste trabalho, considero que as primeiras manifestações da Geografia como disciplina independente surgiram no ensino superior, na organização curricular de alguns dos primeiros cursos científicos introduzidos no território brasileiro, no contexto da formação da Academia Real Militar (1810), pelo que a Geografia passou a ser estudada em aulas avulsas, marcando esse processo o surgimento de livros didáticos no início da década de 1820, até ser introduzida permanentemente no quadro curricular do Colégio Pedro II a partir de 1837. O ensino de Geografia, com intensidade variante, ao longo de sua trajetória, assumiu um papel cultural, um papel nacional e um papel científico no contexto da educação brasileira.

**Palavras-chave:** Gênese da Geografia escolar Brasileira. Real Academia Brasileira. Ensino implícito e explícito de Geografia.

**Abstract:** In this paper, I consider the first Geography manifestations as a discipline emerged in independent higher education, curricular organization in some of the first scientific courses introduced in the Brazilian territory, in the formation context of the Royal Military Academy (1810), by the Geography started to be studied on single classes, marking this process the emergence of textbooks in the early 1820s, to be permanently introduced into the curriculum framework of Colégio Pedro II from 1837 teaching Geography with variant intensity along its history, assumed a cultural role, a national paper and a scientific paper in the context of Brazilian education.

**Keywords:** Genesis of school Geography Brazilian. Brazilian Brazilian Real

---

\* Licenciada, bacharel, mestre e doutora pela Universidade Federal de Uberlândia, professora adjunto do Departamento de Geografia do Centro de Ensino Superior do Seridó, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, coordenadora do subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. E-mail: jeanegeo@yahoo.com.br.

Academia. Implicit and Explicit Teaching of Geography.

## **1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Pressupondo-se que na bibliografia didática de Geografia contemporânea é perceptível a correlação da produção dos livros com o discurso institucionalizado da Geografia, processo que se estreita desde a institucionalização desta ciência no Brasil, na década de 1930, coloquei-me algumas indagações: anteriormente à institucionalização dessa ciência, como se dava a inscrição discursiva dos manuais de Geografia? Quais as condições históricas e que movimentos de fato definiram a formação do ensino de Geografia? São questões relevantes, pois considero a tese de que os livros didáticos de Geografia são um dos lugares do discurso histórico-ideológico do pensamento geográfico no Brasil, instituinte, também, da história desta ciência e de sua escolarização.

Com esse trabalho, objetivou-se compreender a bibliografia didática do ensino de Geografia, bem como a história e o pensamento deste ensino, entre 1814 e a década de 1930, por meio da descrição de sua trajetória constitutiva e da análise dos discursos dos seus sujeitos.

## **2 METODOLOGIA**

Para empreender o cumprimento desse objetivo, busquei na Análise do Discurso, na História das Disciplinas Escolares e na História do Currículo subsídios teórico-metodológicos que me possibilitassem apreender a bibliografia didática de Geografia como objeto de pesquisa. A Análise do Discurso, por inovar a questão da interpretação, demonstra ser uma contribuição importante para conhecer a educação geográfica quanto à consideração de relações que atravessam a linguagem, a História, a ideologia, as condições

de produção, a constituição dos sujeitos e dos sentidos (PÊCHEUX, 2001). Permite que se busque o discurso didático em sua inscrição na conjuntura pedagógica, política e legislativa que aferem as condições para a produção e a circulação deste discurso na macroinstância histórica, ao passo que permite outra trajetória, em uma microinstância, referente aos sentidos, aos enunciados, aos sujeitos, possibilitando a identificação de regularidades constituídas na dispersão do dizer. Para a História das Disciplinas Escolares, a disciplina, enquanto organização institucional dos saberes escolares, atua em atendimento às finalidades pretendidas para a educação, conformando, para isso, os sujeitos desse processo, dentre os quais destaquei o papel do sujeito-autor. Estes, relacionando-se essa área com a Análise do Discurso, no contexto das condições histórico-discursivas de seus tempos, operam como professores interpretando e desenvolvendo o currículo disciplinar para um outro sujeito, o aluno, então abstrato, sem rosto, sem nome, sem regionalidade, alojado e isolado em uma faixa etária. De forma que o sujeito autor procura estabelecer um texto embasado em certa autoridade do dizer, enunciando uma **superfície discursiva lisa** (marcada pelo apagamento do Outro, como próprio à heterogeneidade constitutiva), dizendo certezas inquestionáveis, que ocultam as dúvidas, os conflitos, as contradições. Os conceitos e processos científicos, dentre outros – tais como os documentos da administração pública – são, a esse propósito, *traduzidos* (adaptados, resumidos, compendiados), formando, com isso, o discurso didático. Trabalhando, pois, com os resultados mais conclusivos e assimiláveis para o alunado, o discurso didático atravessa os tempos constituindo-se de forma aditiva, subtrativa, ampliando, reduzindo, excluindo, silenciando dizeres concernentes ao objeto e aos objetivos da disciplina.

Nesse contexto, o saber escolar perpassa por três instâncias: o saber a ser ensinado, o saber ensinado e o saber apreendido. O que o professor ensinou e o que o aluno aprendeu desviam-se do alcance histórico circunscrito pelo objeto dessa tese. Por conseguinte, centrei a pesquisa **no saber a ser ensinado**,

aquele que está documentado na legislação, nos currículos prescritos, o que nos leva diretamente ao livro didático como testemunho histórico das formas de organizar e desenvolver uma disciplina escolar, bem como inscrever os seus discursos.

### **3 DESCRIÇÃO DO ACERVO PESQUISADO**

A bibliografia, compreendida como a sistematização do acervo de fontes identificadas, acessadas ou adquiridas, reuniu dados referentes a 276 títulos, de 510 edições, que potencialmente alcançaram 950 edições. Desse total, 174 obras tiveram edição única e 102 foram reeditadas uma ou mais vezes. Esse acervo foi escrito por 183 autores que, por formação ou prática profissional, foram literatos, advogados, políticos, jornalistas, religiosos, engenheiros e professores de diversas formações, dentre outros. Esse conjunto bibliográfico instituiu o corpus da pesquisa, constituído por livros compendiados, traduzidos, adaptados, produzidos ou importados para o ensino de Geografia brasileiro no período delimitado (SILVA, 2012).

### **4 GÊNSE DO ENSINO DE GEOGRAFIA BRASILEIRO**

Na literatura sobre a história do ensino de Geografia brasileiro, há poucas referências ao período anterior à institucionalização da ciência geográfica no que diz respeito aos livros didáticos desse ensino. Prevalece, sobretudo, o argumento de que existiram poucos e raros livros de Geografia, com predomínio de textos importados, apresentando discursos apolíticos, não científicos, o que considere reduções que se engendram no desconhecimento histórico do livro didático dessa disciplina (ISSLER, 1973).

A descrição e a análise, em especial a discursiva, permitiram-me perceber, para além da história factual, o processo histórico da constituição da Geografia escolar pelo testemunho dos seus manuais didáticos.

Ao longo da história do Brasil, passaram-se cerca de trezentos anos sem que a Geografia se fizesse notar como um objetivo educacional. Durante a vigência da atuação dos padres da Companhia de Jesus no ensino, os saberes geográficos atuaram em um papel secundário, como referência e como saber auxiliar ao estudo da retórica e ao aprendizado da leitura – ao que denominei *ensino implícito*. A existência de manuais didáticos está intrinsecamente relacionada à existência de disciplinas autônomas e à presença de um currículo formulado e ativo. Não estando a Geografia articulada nesses termos, nos períodos jesuítico e pombalino, os livros didáticos de Geografia inexisteram. No acervo dos jesuítas constavam apenas obras geográficas da Antiguidade e da Idade Média, a exemplo d’*O Tractatus de Sphaera*, de Sacrobosco, posto que o conhecimento mais próximo do saber geográfico ensinado nos cursos jesuíticos foi a Cosmografia, recomendada no *Ratio Studiorum*.

Na Colônia brasileira e na Metrópole portuguesa, após a postergação dos jesuítas, o Estado passou a assumir uma parte significativa e cada vez mais abrangente da educação. No Brasil, nesse contexto, as décadas iniciais do século XIX foram o tempo do surgimento da Geografia como disciplina autônoma, no Rio de Janeiro, cidade que teve a primazia das atividades culturais e editoriais da educação brasileira daquele século, e foi nesse cenário que surgiram as primeiras gerações de uma bibliografia para o ensino de Geografia. A Corte joanina foi o ponto de partida, posto que as primeiras manifestações da Geografia como disciplina independente surgiram no ensino superior, na organização curricular de alguns dos primeiros cursos científicos introduzidos no território brasileiro, no contexto da formação da Academia Real Militar (Carta Régia de 04 de dezembro de 1810). Nesses termos, o contexto de emergência da educação geográfica foi a introdução de uma educação científica na Colônia, em nível superior. Provavelmente por essa inserção, a Geografia passa a ser estudada em aulas avulsas, como preparatório para o ingresso no ensino superior.

As obras que fundamentam essa iniciativa foram as do Abbé Nicolle

de La Croix e do geógrafo escocês John Pinkerton, influentes no ensino de Geografia francês, que por sua vez foi modelo do ensino de Geografia brasileiro nesse e em outros períodos, e que são a mais antiga referência geográfica recomendada pelo Estado para o ensino de Geografia. Tratava-se de uma Geografia articulada na descrição dos espaços da Terra, tendo por princípio sua divisão política, apresentando a onomástica, a estatística, a hierarquia e a História como meios de fazer conhecidas as nações constituídas do mundo, com atenção particular às corografias nacionais, embora a brasileira, de início, não tenha tido representação, o que só ocorreria mais tarde, após o processo de independência política. Nestas circunstâncias houve o surgimento, alguns anos depois, da *Corografia Brasílica*, de Ayres de Casal. A Geografia estudada na Academia Militar foi aquela introduzida para as elites, dentre as quais alguns se tornaram futuros lentes do ensino secundário e/ou autores dos manuais de Geografia.

Compreender essa Geografia permite conhecer o surgimento do ensino de Geografia brasileiro, em um momento no qual faltavam instituições, mão de obra especializada, materiais de estudo, organização sistêmica tanto institucional quanto curricular. Este foi o cenário em que, pela primeira vez, a Geografia foi convocada como disciplina independente para o processo de instrução no Brasil.

A bibliografia didática começou a se formar e a ganhar força no contexto em que se desenvolveu um mercado editorial brasileiro, a par de certo desenvolvimento da educação, que será, por todo o período em análise, aquém das demandas reais, revelando-se um serviço precário e elitizado, com índices muito altos de analfabetismo e índices muito baixos de indivíduos com qualificação técnica, mas que permitirá a ascensão e a consolidação da Geografia como saber escolar, com uma bibliografia constituída.

O Estado brasileiro, do século XIX em diante, foi o grande agente articulador da educação, por força legisladora. A fundação do Colégio Pedro II consolidou um processo anunciado desde a década de 1810, a partir de

quando o ensino de Geografia, em nível elementar, sobreviveu inicialmente nas aulas avulsas de Geografia, o que marcou o surgimento de livros didáticos no início da década de 1820. No início dos anos 1830, dos cursos avulsos migrou para diversas instituições públicas provinciais, e em 1837 integrou o quadro curricular do Colégio Pedro II, estabelecendo-se definitivamente no ensino secundário. O Colégio Pedro II (e os cursos jurídicos) influenciou diretamente na consolidação da Geografia como disciplina, de forma que o ensino de Geografia, introduzido comodisciplina no ensino superior, ganhou forças no ensino secundário e, posteriormente ampliou-se para o ensino primário – onde participou de um processo significativo de nacionalização, sobretudo mais tarde, ao findar da Primeira República. No âmbito do Colégio Pedro II, os cursos independentes transformaram-se em programas seriados e anuais. A partir daí, o ensino de Geografia atuou no contexto do fortalecimento da Monarquia, sendo chamada para contribuir com a civilização da nação a partir do modelo europeu, liderado pela elite política, participando da construção da nacionalidade brasileira. A ação do Estado, nesse momento, no campo educacional, queria ombrear o país com as nações civilizadas, agindo, portanto, nos cursos superiores, e notadamente no que interferisse no âmbito deles, como é o caso dos preparatórios e do ensino secundário, como parte desta manobra.

Assim, o ensino de Geografia, com intensidade variante, assumiu um duplo papel: o da nacionalização e o da cultura geral, além de formar cientificamente profissionais liberais e técnicos. Perpassou, portanto, por um papel cultural, um papel nacional e um papel científico.

Até o fim do Império, houve 10 atos legais de regulação da estrutura pedagógica, da grade curricular e dos saberes a serem ministrados no Colégio Pedro II, determinando a organização do ensino secundário e delimitando os espaços que a Geografia assumiu na grade das disciplinas escolares. A trajetória dessa legislação demonstra o estabelecimento da Geografia como

disciplina, com maior ou menor carga horária, em todas ou em apenas algumas séries. Não teve um nome comum; não era apenas, ainda, “Geografia”: seus saberes responderam por *Cosmografia*, por *Corografia*, foi qualificada e dividida em *Antiga*, *Matemática*, *Geral*, *Descritiva*. Sua sucessão de nomes demonstra pensamentos diferentes e em construção sobre esse saber didático, pensamentos que dizem respeito, com frequência, à divisão do globo para estudo, ou à complexidade da organização do ensino. A Geografia surge e desenvolve-se irmanada com a História: ou o ensino de Geografia precedia o de História ou ocorriam simultaneamente. Não havia separação clara nos programas e nas regências. Mesmo a literatura didática e de referência, até a década de 1850, evidencia essa conjunção, materializando ambas sem limites claros, de maneira dependente.

Os discursos didáticos de Geografia, desde seu surgimento, inscreveram-se, direta ou indiretamente, na Geografia moderna em sua vertente clássica, emergente no século XVIII. Por todo o período do Império, a produção dos manuais de Geografia se deu por esse “paradigma”, assimilando a estrutura da Geografia Física, da Geografia Política e da Cosmografia como vertentes da sua organização. Nacionalmente, por quase um século, a obra de Ayres de Casal referenciou a concepção geográfica escolar, sendo, portanto, o expoente e a perspectiva dominante no século XIX quanto aos estudos corográficos: foi amplamente utilizada sua estrutura de regionalização do território por províncias, as principais descrições políticas e físicas, com as alterações pertinentes.

Essa Geografia, denominada descritiva, organizada na nomenclatura, na estatística, na enumeração dos fatos geográficos, na descrição formal e informativa do espaço, construiu uma tradição longeva na bibliografia didática, permanecendo por mais de cem anos no bojo do ensino brasileiro dessa disciplina, esforçando-se para construir um traço cartográfico do mundo como seu modo de ser: comporta-se tanto na expressão dos manuais quanto nas recomendações metodológicas do ensino, como tentativa de elaborar

uma espécie de mapa mental, a ser construído de fatos, dados e descrições de superfície, por sua vez a serem somados pelo estudante por meio da memorização – delinear os contornos físicos, para neles pontilhar, ou dar a saber, os principais acidentes espaciais; o mesmo trabalho e expressão condizente também às obras humanas; passando essas abordagens pelo nível global, pelo continentes, adentrando os principais países, o território nacional, as províncias – única regionalização praticada em todo os oitocentos e nas primeiras décadas do século XX. A seleção espacial, nas obras, claramente demonstra inscrições discursivo-ideológicas, dimensionando valores a mais ou a menos a certos países, por influência cultural ou econômica, evidenciando os interesses gerais da nação brasileira. E havia a Cosmografia, para descrever os astros, os planetas e cometas, apresentar o sistema solar, os movimentos do planeta Terra e o estabelecimento das estações, as dimensões, as longitudes e latitudes, as zonas climáticas e outras configurações semelhantes.

Este foi o conjunto de conteúdos e sua expressão presente nos manuais de Geografia, em todo o período imperial, com pouca variação. O ensino de Geografia, e dos seus manuais, organizou-se pela palavra, em razão dos meios disponíveis, das técnicas então alcançáveis. E tendo a descrição por base, limitou-se a ela, mesmo quando alternativas já fizessem contexto para alterar o mundo estático, tão pleno de informações excessivas.

Porém, em fins do século XIX, a Geografia escolar descritiva começou a apresentar sinais de esgotamento de seu modelo. É o tempo em que começavam a surgir novas ideias pedagógicas, fazendo-se notadas nas relações educacionais. Para a Geografia, começou-se a introduzir a Cartografia como auxiliar do ensino, o que se fez a partir dos chamados processos intuitivos. Nem sempre o mapa, apesar de reconhecida importância, esteve presente nos manuais e no seu ensino.

Outra tentativa importante de transformação do quadro de ensino foi o de se fazer certo movimento, certa dinâmica na Geografia estática que caracterizara o ensino até esse momento, o que se pretendia não pela alteração

do discurso, mas da prática desse discurso, ou seja, na metodologia de ensino. Para tanto, reforça-se o emprego de exame de mapas, desenhos, simulação de viagens, o uso de esfera e a formulação de problemas geográficos: tenta-se, então, um meio de se tirar da inanição as informações por vezes caudalosas, por vezes sem sentido, que habitam as superfícies discursivas do livro didático de Geografia.

Com o advento da República, sob a liderança de militares de formação positivista, apresentou-se uma nova plataforma política para o país. A ação do Estado, que até o Império centrara-se no ensino superior e no Colégio Pedro II, passou a ser mais abrangente nesse período histórico; pelo menos em nível legislativo, foi mais abrangente, apresentando o conjunto de seis reformas educacionais até a década de 1930. A primeira delas, a Reforma de Benjamin Constant contemplou todos os níveis da educação. De inspiração positivista e liberal, pretendeu contextualizar a educação na ciência, opondo-se à tradição clássica, colocando em ordem uma influência positivista e liberal, embora tenha sido criticada por não compreender adequadamente o Positivismo como orientação e, por isso, apenas sobrepor disciplinas científicas ao quadro constituído pelos estudos clássicos.

Sob influência da “lição de coisas”, se pretendeu uma educação intuída na realidade, cerceada pelos sentidos, reigente ao aprendizado retórico predominante em todo o século XIX. O aprendizado pela “curiosidade”, pela motivação, sobreporia-se ao aprendizado pela repetição. Foi nessa atmosfera que o ensino de Geografia, e seus livros didáticos, passariam por transformações.

A Geografia escolar, nesse contexto, ocupa uma posição destacada, por reconhecimento dos seus méritos no estabelecimento e desenvolvimento da nação, e por contribuir para apagar as marcas do Império na reconstrução da nova configuração político-administrativa, bem como no redimensionamento do país no contexto mundial, dadas as novas relações capitalistas que começavam a esse tempo.

Contudo, os conteúdos prescritos continuaram os mesmos dos programas anteriores, de igual modo fragmentado em áreas, observando uma permanência da Geografia descritiva escolar, à exceção do acréscimo de temas novos (a exemplo das migrações). Apesar disso, é nessas circunstâncias que talvez se identifique a terceira tentativa de inovar o ensino de Geografia e a produção dos manuais didáticos, a saber: a valorização da Geografia local como método para organizar o ensino geográfico, o que provavelmente se deve à maior atenção dada ao ensino primário, mas igualmente extensivo ao ensino secundário. São discutidos, nesse momento, os métodos rígidos e improdutivos da Geografia descritiva, falha como cultura, por ser apenas informativa, limitada quanto a uma formação nacional, pois muito isenta.

O Estado passa a ter um maior controle sobre os conteúdos a serem ensinados, o que se observa na extensão e detalhamento dos currículos de Geografia prescritos nas décadas iniciais da República.

Os anos 1920 foram um divisor de águas para o ensino de Geografia e para a bibliografia didática de Geografia.

O sopro da “orientação moderna” da Geografia, introduzida sobretudo por Delgado de Carvalho, somada ao sentimento de cansaço aferido pela Geografia descritiva, a reorientação dos objetivos do ensino (ensino elementar como formação, habilitação para o exercício de profissões técnicas e outros), comporá um novo quadro didático para a Geografia. Possivelmente tenha-se percebido que apenas mudar a metodologia do ensino sem mudar seu discurso não seria suficiente para dinamizar o aprendizado geográfico.

Os currículos e os livros começam a pautar a Geografia Humana, em substituição à Geografia Política (na acepção descritiva que a filiou a Geografia Moderna clássica). A explicação de processos passa a combalir a descrição como efeito único do discurso: explicar a formação das cidades, demonstrar o funcionamento das bacias hídricas em vez de somente expor a onomástica desses e de outros objetos geográficos. A antiga divisão político-administrativa das províncias (durante o Império) e dos Estados (na vigência

da República) começa a ceder para o estudo do Brasil por regiões.

Tudo isso não significou o fim da Geografia descritiva, mas abalou seus alicerces. Obras dos anos 1880, 1890, continuaram editadas até a década de 1930, e também surgiram no período novos títulos com a mesma proposta e abordagem geográfica que instituiu a tradição da bibliografia até então. A diferença é que esses títulos declinaram, os antigos sobre o próprio esgotamento discursivo, e os novos na linha descritiva não encontraram funcionalidade no mercado: saíram de cena Joaquim Maria de Lacerda, Alfredo Moreira Pinto, Henrique Martins, F.I.C., Estácio de Menezes e outros. Isso propiciou a ascensão de novos autores, a exemplo do próprio Delgado de Carvalho (adotado no Colégio Pedro II), e de autores como Aroldo de Azevedo e Mario da Veiga Cabral, dentre outros, inovadores da linguagem e dos conteúdos e métodos do ensino geográfico.

Essas transformações foram iniciadas com Manuel Said Ali (1905), que identificou uma falha importante na bibliografia e no ensino de Geografia: a fragmentação do saber referente ao território nacional, que por sua vez – dada a quantidade de estados/províncias – levava ao estudo da Geografia nacional a ser exaustivo. Para isolar as relações de ensino e aprendizagem dessa prática, trouxe para o âmbito do discurso didático dessa disciplina o conceito de região, em sua perspectiva científica, contrapondo a delimitação de fronteiras políticas com a adoção de critérios, naturais sobretudo, para agrupar a compreensão espacial.

Em seguida, vieram as contribuições de Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1913), que endossou e desenvolveu a divisão regional em oposição à divisão administrativa, observando para além das “regiões naturais” as “condições econômicas” inerentes ao espaço. Amplamente fundamentado nos autores que desenvolviam a Geografia Moderna científica na Europa, consegue introduzir, por meio do ensino, e para o ensino, uma transformação teórico-metodológica tanto no sentido epistemológico da ciência geográfica brasileira quanto na pedagogia do seu ensino, movendo essa disciplina

de uma fragmentação completa para uma compartimentação relativa: a Geografia descritiva, com uma abordagem física, uma abordagem política e uma abordagem cosmográfica, paulatinamente se reorganizou, a partir de sua contribuição, em uma Geografia Física e em uma Geografia Humana, instituindo o paradigma da terra, do homem e da economia, que prevalecerá até, pelo menos, os anos 1980. Sua superfície discursiva procurou verticalizar a distribuição espacial dos fatos e fenômenos geográficos na tentativa de explicá-los, não apenas citá-los.

O pensamento geográfico brasileiro, pelo menos no tocante ao ensino, atingia um novo patamar e o livro didático de Geografia, como havia sido ao longo do século XIX, foi o lugar privilegiado para a materialização desse discurso.

Evidentemente, todas as transformações apresentadas foram próprias à época, apresentando elas mesmas limitações que o avanço da ciência geográfica e da pesquisa sobre o ensino de Geografia demonstraria na posteridade: mas frutificaram e serviram ao tempo que as constituíram historicamente.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A bibliografia permitiu acompanhar a formação e o desenvolvimento da Geografia como disciplina escolar. Demonstrou como o seu conteúdo transgrediu sua função auxiliar, no ensino implícito desse saber, característico aos períodos jesuíticos e pombalino, até canalizar uma constituição única, dando voz a uma disciplina formada, com lugar e responsabilidades na instituição escolar, entre o reinado e a primeira república

## 6 REFERÊNCIAS

AYRES DE CASAL, Pe. Manoel. **Corografia brazílica ou relação histórico-geográfica do reino do Brazil composta a sua magestade fidelíssima por hum presbitero secular do gram priorado do Crato**. Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1817a. 420 p. (Tomo I).

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005. 117 p.

GOODSON, Ivor, F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta. Revisão da Tradução Hamilton Francischetti. Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 140 p. (Col. Ciências Sociais da Educação).

ISSLER, Bernardo. **A geografia e os estudos sociais**. 1973. 253 F. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 1973.

PÊCHEUX, Michel. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.) **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Jonas de A. Romualdo. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001. p. 311-318.

PEREIRA, Diamantino Alves Correia. **Origens e consolidação didática na geografia escolar brasileira**. 1989. 151 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

PINKERTON, John. **Abrégé de la Géographie Moderne. Redigée sur un nouveau plan, par J. Pinkerton**. Fait sur la traduction française de la Géographie moderne de cet auteur, et augementé des découvertes puisées dans les voyages les plus récents. 2. ed. Tradução de J.-N. Buache Paris: Dentu, 1806. 924 p.

PRADO JR., Caio. A evolução da Geografia e a posição de Aires de Casal. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, AGB, n. 19, p. 52-66, 1955.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SANTOS, João Bôsko Cabral. Uma reflexão metodológica sobre Análise de Discursos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôsko Cabral (Org.). **Análise do Discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia: Entremeios, 2004. p. 109-118.

SILVA, Jeane Medeiros. **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da Análise do Discurso**. 2006. 275 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

VLACH, Vânia Rubia Farias. **A propósito do Ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. 1988. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.



## AÇÃO COLETIVA: GRUPOS DE PRESSÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS

**Magda Fonseca Queiroz Mota\***

**Resumo:** As práticas participativas tornou-se um tema cada vez mais presente. Entretanto, assume vários sentidos, conforme o ângulo político, ideológico, social, econômico e cultural em que é adotada, tornando-se de suma importância uma análise mais detida sobre as conformações que podem assumir num projeto global de sociedade. Em que pese toda complexidade da trajetória histórica da participação nos mais diversos contextos e sem a pretensão de esgotar a discussão, apresenta-se de forma breve e sucinta os marcos teóricos que engendram a participação no contexto do embate entre o poder dos movimentos sociais, ação coletiva e a política. Aborda-se este fenômeno sobre diferentes paradigmas; Como se tem analisado a emergência dos movimentos sociais desde a perspectiva analítica da Estrutura de oportunidade Política. E que críticas têm recebido às vezes este enfoque. Por fim, se analisa os múltiplos sentidos da participação, com destaque para a participação política, social, comunitária, popular, cidadã e solidária, entre outras acepções.

**Palavras- chave:** A Lógica da Relação Entre Ação Coletiva. Movimentos Sociais. Grupos de Pressão.

**Abstract:** The practices of participating became a theme more and more present. However, it assumes several senses, according to the angle political, ideological, social, economical and cultural in that it is adopted, becoming

---

\* Mestre em Desenvolvimento Sustentável, Meio Ambiente e Indústria, pela Universidade Internacional de Andalucia - UNIA - ES. Doutora e Mestranda em ciência política pela Universidade Internacional de Andalucia/Universidade de Salamanca – USA - Espanha. Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. E-mail: magdafqm@yahoo.com.br

of addition importance a more detained analysis on the resignations that can assume in a global project of society. In that it weighs all complexity of the historical path of the participation in the most several contexts and without the pretension of draining the discussion, it comes in a brief and brief way the theoretical marks that they engender the participation in the context of the collision among the power of the social movements, collective action and the politics. This phenomenon is approached on different paradigms; As she have been analyzing the emergency of the social movements from the analytical perspective of the Structure of Political opportunity. And that critics have sometimes been receiving this focus. Finally, it is analyzed the multiples senses of the participation, with prominence for the participation political, social, community, popular, citizen and solidary, among other meanings.

**Keywords:** The Logic of the Relationship Among Collective Action. Social Movements. Groups of Pressure.

## **Introdução**

Este estudo pretende relacionar diversos aspectos da política atual. Dentre vários trabalhos e autores, citamos:

-El concepto de movimiento Social: acción, identidad y sentido - Marisa Revilla Blanco;

-¿Qué son los movimientos sociales? - Pedro Ibarra

- Movimientos sociales, democracia y gobernabilidad neoliberal en América Latina – José Seoane y Emilio Taddei

La praxis cultural de los movimientos sociales – Ron Eyerman

La lógica de la acción colectiva – Mancar Olson

Sobre la emergencia e impacto de los movimientos indígenas en las arenas políticas de América latina. Algunas claves interpretativas desde o local y lo global – Salvador Martí Puig.

O presente artigo focaliza três elementos da ação coletiva, grupos de pressão e movimentos sociais. Assim, o desenvolvimento desse artigo orienta-

se pela relação lógica entre dois elementos fundamentais da ação coletiva:

- Grupos de pressão, como, exemplos, são grupos de gays, lésbicas e simpatizantes, oriundos grupos étnicos como indígenas populações tradicionais, quilombos urbanos e rurais, grupos de marginalizados como o sem terras, os sem tetos, moradores de rua dentre outros;

- Movimentos sociais podem ser considerados autores coletivos (grupo de pressão) engajados em conflitos e lutas pela utilização social dos principais recursos imateriais e materiais de uma cultura ou sociedade.

A relação dos três elementos em situações de grupos de conflitos na sociedade constitui-se em ações de grupos de ocorrências com a mesma natureza e particularidades operacionais ao desenvolvimento de sua ação. Nesse ponto de discussão, torna-se a como foco de estudo, os movimentos sociais por estes apresentarem diversas abordagens teóricas que evidenciam a relação destes com a ação coletiva.

Dentre as abordagens teóricas umas se localizam ao nível de causar, isto é, a causa da ação coletiva se encontra na desarmonia entre estruturas sociais (FIGUEIRAS 1992, p. 2-3) e mudança social. Outros se referem à ênfase sobre as condições e os meios, isto é, a organização e a gestão de recursos, sem antes não dar ênfase à imobilização, o que se pode chamar de teórica da mobilização de recursos. Os movimentos sociais são então supostos como efeitos de uma crise, ou melhor, ainda de uma anomia (ef. Deurkheim), de desagregação social ou de um conflito estrutural. Pedro Ibarra (2000) afirmar que, “un movimiento social es una forma de acción colectiva, y la existencias de una acción colectiva implica la preexistencia de un conflicto, de una tensión que trata de resolver – haciendo visible, dándole dimensiones – esa acción colectiva”. (IBARRA 2000, 9-26)

Do ponto de vista de Mancur Olson (1985) em conformidade com os grupos de pressão em relação à ação coletiva, por ele: “De igual modo, los miembros de un grupo socialmente interactivo un bien colectivo pueden conceder distinciones u honores especiales a quienes sobre salgan por sus

sacrifícios a favor del grupo, brindándoles así un incentivo colectivo positivo”. (OLSON 1985, p. 209)

A partir dessas considerações, explicitações e pontos de vistas teóricos, traduzidos em características requeridas, este estudo pretende tratar da teoria da ação coletiva e particularmente da sua relação com os grupos de pressão e dos movimentos sociais. Sendo estes o centro de análise, com enfoque ao MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), tema este que se dá à ação coletiva no meio rural no Brasil. Pode-se apontar o processo de constituição de novas categorias e identidades políticas no campo de espaço público, que é o meio rural por novas demandas e direitos.

Esse texto foi dividido em três partes correlata sendo esta introdução, a parte que são feitas as considerações sobre a relação entre os três elementos citados: ação coletiva, grupos de pressão e movimentos sociais. A conclusão se dará por finalizado este artigo, vale dizer a emergência de novas categorias e grupo social no estado neoliberal leva a novas discussões sobre a ação coletiva, movimentos sociais e política.

## **A Lógica da Relação Entre Ação Coletiva, Movimentos Sociais e Grupos de Pressão.**

Para falar de lógica da relação entre a ação coletiva movimentos sociais, e grupos de pressão, vale advertir que a participação política nas teorias de democracia geralmente deve ser percebida como uns dos ideais clássicos da democracia, vinculando-se principalmente aos temas do ante governo e ou do desgoverno dos cidadãos e a democracia direta. Para que a democracia se desenvolva é preciso que os indivíduos desenvolvam condutas democráticas através da participação.

De acordo com Marcus Olson (1983) a participação de um grupo de pressão pode ocorrer em um contexto, a partir do conhecimento de bens públicos.

a su vez, el limitado conocimiento de los asuntos públicos es un factor necesario para explicar la eficacia de los grupos de presión.(...) Así como los grupos de presión, ya que los votantes sabían cuando si tradiciones sus intereses y, en la elección siguiente, el representante infiel resultaría derrotado. (OLSON 1983, p. 209)

Jon Elster (1948) informa que um esquema simples para explicar uma ação é vê-la como resultado final de duas operações filtradoras sucessivas. Começamos como um grande conjunto de todas as ações absolutamente possíveis que um indivíduo poderia empreender. O primeiro filtro é constituído por todas as coerções físicas, econômicas, legais e psicológicas com que o indivíduo depara. As ações consistentes com essas coerções formam um conjunto de oportunidades. O segundo filtro é um mecanismo que determina qual ação do conjunto de oportunidades será de fato executado.

No caso dos movimentos sociais, por serem considerados atores coletivos engajados num conflito pela utilização social dos principais recursos de uma sociedade ou cultura. A lógica da ação coletiva está entre a sociedade ou cultura a que está inserido o ator. Conforme Sidney Tarrow:

como resultado, para que se pueda aplicar a los movimientos sociales la teoría de la acción colectiva debe extenderse también de la toma individual de decisiones a la colectiva de modo micro económicos sencillos a opciones social y históricamente enraizadas; y de dinámicas particulares a la dinámica de la lucha política.(TARROW 1994, p .35-36)

Ainda citando Jon Elster (1994) os movimentos sociais e os grupos de pressão podem se relacionar com a teoria da ação coletiva pela teoria da escolha racional, que habitualmente pode indicar um conflito entre a racionalidade individual e a procura pelo bem coletivo. Vale advertir o que disse este autor:

suponhamos que cada membro de um grupo tenha a escolha entre empenhar-se em certa atividade e não se empenhar na mesma. O grupo tem um problema de ação coletiva se for melhor para todos se alguns o fizerem de que se ninguém o fizer, mas, melhor para cada um não fazê-lo. (ELSTER, 1994, p.151).

Do mesmo modo que Elster (1994), Marisa Revilla Blanco (1994) informa que o problema de ação coletiva é o problema de “carrona” muito comum y identificado pelas teorias de escolha racional:

El problema de *free rider*, en los términos en lo que fue formulado por este autor, es el siguiente: dado que la acción colectiva es la acción de las organizaciones dedicadas a la atención de los intereses colectivos y particulares de los individuos que la componen, y destinada a la producción de bienes públicos, esto es de bienes que están disponibles para todos los miembros de la organización, haya o no participado en los esfuerzos por su logro un individuo maximizador (calculador de la relación coste/beneficio de la acción) intentará beneficiarse a través de la acción de los otros, ya que su propia aportación al esfuerzo colectivo tiene un efecto poco notable para la organización... (OLSON 1971, *Apu- d*BLANCO 1994, p.4).

No caso citado como exemplo o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Brasil, Leonilde S. de Medeiros informa que, no período de democratização do Brasil, no pós-guerra teve como uma de suas características a progressiva universalização de categorias como lavradores, trabalhadores agrícolas, camponeses com identidade política, distinguindo-se das denominações regionalizadas/localizadas e contra pondo-se à defesa da tese de interesses comuns unindo grandes proprietários aos trabalhadores do campo.

Para Medeiros (2002), o reconhecimento de direitos no plano institucional do MST, constatava com a dificuldade de organização dos trabalhadores frente às que lhes estavam sendo impostas no bojo da aceleração da modernização tecnológica, e com atualização das velhas práticas dos velhos proprietários de terras fundadas na coerção<sup>1</sup> o movimento de sem terra constituiu-se e expandiu-se, representando não só inovações nas formas de luta, como também no plano organizativo, ampliando a concepção de lutas por terras.

Medeiros (2002) argumenta ainda que:

---

<sup>1</sup> A UDR (União Democrática Ruralista) faz a coerção.

um dos mais significativos traços desse movimento é a concepção de que a demanda por terras não se esgota na obtenção de um lote, mas implica na necessidade de organizar a produção, de obter créditos para isso, de formar líderes, como para dar continuidade às ocupações para além dos seus locais de origem (MEDEIROS 2002, p. 171).

Ao argumentar sobre as razões da ação coletiva, FIGUEIRAS (1992) informa que ao interpretar um movimento social deve-se atentar ao autor social e não simplesmente de indivíduo participando numa ação coletiva. (FIGUEIRAS 1992, p.7). No caso de exemplo, o MST, a ação coletiva envolve o paradigma do calculo individual em termos de custo e benefícios, a mobilização resulta de uma tomada de consciência dos interesses comuns, a traves da qual cada individuo se pergunta o que poderia ganhar ou perder ao engajar-se numa ação coletiva. Rim (1993) sustenta que: “la memoria colectiva de los valores culturales desaparecen o se reconstruyen en respuesta a condiciones externas y pasan por un proceso de selección y conservación desarrollado por las instituciones.” (RIM 1993, p.108).

Ainda sobre o movimento dos sem-terra, é bom destacar que a relação entre ação e sentido é um aspecto fundamental na análise da ação coletiva. Como grupos de pressão, os movimentos dos sem terra espalhados pelo Brasil tem uma característica que é uma manifestação pela reforma agrária que acabou se transformando no primeiro grande ato contra a política econômica do governo de Fernando Henrique Cardoso, assim, o MST sempre está retornando ao seu duro cotidiano de acampamentos, assembléias e ocupações. Como grupo d expressão social, o MST, continua gerando polemica na mídia nacional e internacional além de trazer muita dor de cabeça para o governo Lula, ao decidir ocupar grandes fazendas de pecuária extensiva que ocupam terras férteis em todo o Brasil. Taddei (2004) sustenta que:

A lo largo de a década de los 90, numerosos países de América Latina y el Caribe vivieron el inicio de un nuevo ciclo de protesta sociales

que, en cuestionamiento de las políticas neo-liberales imperantes, fue protagonizado en gran medida por movimientos sociales y populares distintos de aquellos habían ocupado la escena de la contestación social en décadas pasadas. (TADDEI, 2004, p.99)

Sobre o MST, Taddei (2005) argumenta que no caso do Brasil, este movimento promove uma série de protesta e ocupações antes do cumprimento dos acordos alcançados ou realizados no governo Lula. Para este autor, a luta pela terra e pela reforma agrária, em contra posição à expansão do agronegócio, é um dos pilares do modelo exportador que se firma nessa região.

Ron Eyerman (1998, p.139-164) sustenta que “en la praxis cultural de los movimientos sociales podemos identificar dos niveles: un nivel prepolítico, (sub)cultural, y un nivel abiertamente político”. Assim, dentro de um movimento social ou grupo de pressão, os atores são definidos essencialmente por níveis de ação. À ação coletiva no ator social pode ser situada simultaneamente em três níveis: Nível organizacional, a ação coletiva é integração, referindo às normas e às regras e a definição da identidade étnica e cultural dos autores; nível institucional ou político, ela se refere à exclusão e a inclusão no jogo político, e na esfera ou arena de decisões ou na mobilização de recursos ou bens sociais, é onde se trata para os atores, de tornar legítima uma democracia social. Nível da historicidade, é onde se busca o controle da gestão de recursos culturais de uma sociedade, nesse nível é onde a ação coletiva é conflito, onde se encontra o sujeito histórico.

Ao referir-se aos movimentos sociais, Touraine (2004) os define como:

um ator coletivo que carrega consigo o sentido... não o das crises, mas o de uma vontade de mudança e de reapropriação da sociedade. (...) Um movimento social é uma convocação a si e à liberdade criadora de um ator que luta contra sua desumanização, sua exploração e sua dependência. (...) É por isso que definir o movimento social apenas com a denúncia de um ultraje ou de uma injustiça não faz sentido algum, já que tais expressões não dizem nada sobre o sentido da ação e que essa ação não pode ser chamada de movimento social se ela não puser em causa

a gestão social das grandes orientações e dos grandes investimentos de uma sociedade. (TOURAINÉ, 2004, p.159)

O movimento social supõe uma consciência possível, um componente de contestação e de crítica, e a existência de um adversário social, com quem o conflito deve ser gerenciado. Segundo Touraine, “*Os movimentos propriamente sociais* dão prioridade às relações sociais – em particular de produção – num determinado tipo de sociedade”, os quais tendem a incorporar a cultura da sociedade em questão, como o caso do movimento operário, que assimilou a cultura do patronato industrial. Já “*os movimentos culturais* enfatizam as orientações culturais de uma sociedade, mostrando os sentidos opostos que os membros de um mesmo campo cultural lhe dão em função de sua relação com o poder.” (2004, p. 158, grifos do autor). Ambos são complementares, mas podem estar afastados um do outro.

Nesse sentido as manifestações de 2013 no Brasil, quemuitos se apressaram em chamar de “Primavera brasileira”, em alusão à chamada “Primavera Árabe”, são dignas de um esforço analítico mais profundo, pois trazem à tona uma série de novas características que em muito se assemelham às que marcaram movimentos sociais recentes no mundo. Todos parecem dizer muito sobre as demandas políticas, a forma de manifestação da sociedade e os rumos da democracia neste início do século XXI.

## **Considerações Finais**

No mundo onde a globalização avança, é visível o grande triunfo do capitalismo e os níveis de desemprego se ampliam com a revolução tecnológica o que sucede conflitos praticamente inevitáveis, ainda mais ávidos quando a economia global dá evidências de recessão. Entre as manifestações desse conflito, vejo os movimentos sociais sendo renovado. Um caso bastante expressivo ocorreu no Brasil, onde conheceu em junho de 2013 diversas

manifestações públicas mais visíveis de uma crise da política que vinha de longe, que trocara sua manifestação explícita por uma latência recorrente que aos poucos foi corroendo a representação política e pondo em xeque a legitimidade dos governos, acendendo o Movimento Passe Livre (MPL). O MPL é um movimento social brasileiro que luta por um transporte público de qualidade. Uma das principais bandeiras do movimento é a migração do sistema de transporte privado para um sistema público, garantindo o acesso universal através do passe livre para todas as camadas da população. De uma forma desordenada, grupos de pressão de varias inspirações promoveram inúmeras ações contra instituição politicas, religiosas e econômicas. Mas, isso não significa que devem deter a globalização, mas de cotidianamente, democratizá-la e humanizá-la colocando-a de maneira progressiva a serviço da humanidade. Mesmo assim não faz sentido ver os protestos como sendo o anúncio de uma democracia revitalizada. A voz dos manifestantes verbalizaram demandas reais, despertaram consciências e tiraram a política da letargia, mas não anunciaram uma revolução. É impossível saber se continuarão mobilizadas, mas pode-se dizer que é improvável que cheguem muito longe, a ponto de impor mudanças substantiva. Mesmo assim, seu efeito positivo não pode ser desprezado. Depois de junho, a vida política não será mais a mesma, ainda que demore perceber tais mudanças.

Os indivíduos como atores sociais entram em conflitos porque estão em cena, à ação coletiva é algo formado no coletivo. Por tanto, os movimentos sociais são praticas que se constroem pela ação política e ainda de questionarem as formas centrais de dominação social ou de gestão dos recursos sociais.

## **BIBLIOGRAFIA:**

IBARRA, Pedro. **Anuario de Movimientos sociales. Una mirada sobre la red.** Icaria Editorial y Getiko Fundazioa. Barcelona, 2000, P. 9-26.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida. **Elementos de Interpretação da Ação Coletiva.** Textos de sociologia e Antropologia. FAFICH-UFMG, 1992, p. 2 – 3.

ELSTER, Jon. **Peças e engrenagem das crônicas Sociais.** Rio de Janeiro; RELUZÉ – DUMARÁ, 1948.

EYMERMEN, Ron. Artigo revista Dialnet. **La praxis cultural de los movimientos sociales.** 1998. P.139-164. Disponível:<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=584506>  
(Consultado em 10 de setembro 2010)

MEDEIROS, Leonilde S. **Os trabalhadores do campo e desencontro nas lutas por direitos.** CHEVITARES A.L. (ORG). Campesinato na historia. RJ: DEMARA, 2002.

MEDEIROS, Leonilde S. Os trabalhadores do campo e desencontro nas lutas por direitos. CHEVITARES A.L. (ORG). Campesinato na historia. RJ: DEMARA, 2002.

MEDEIROS, Leonilde S. **Os trabalhadores do campo e desencontro nas lutas por direitos.** CHEVITARES A.L. (ORG). Campesinato na historia. RJ: DEMARA, 2002.

OLSON, Mancur. **Diez Textos Básicos de Ciência política.** 1983. 230 p.

\_\_\_\_\_, Mancur. **Diez Textos Básicos de Ciência política.** 1983.209p.

PUIG, Salvador Martí. **Sobre la emergencia e impacto de los movimientos indígenas en las arenas políticas de America latina. Algunas claves interpretativas desde o local y lo global –** Centro de Relaciones Internacionales y Cooperación Internacional, CIDOB, Barcelona-2004

RIM, Joane. Cuadernos Metodológicos - **Apostila: Afinidades étnicas e identidades elegidas: Instituciones religiosas matrimonial y construcción de la comunidad entre coreano-estadounidenses de segunda generación.** Yale University - Apostilla – 1993 p.108.

SEOANE, José y Emilio Taddei .Emilio. **Movimientos Sociales, democracia y gobernabilidad em América Latina.** Aportes Andinos N.13. Universidad Andina Simon Bolívar, Ecuador, 2004 p. 99.

TARROW, Sidnei. **El poder em movimiento, Los movimientos Sociales, la Accion Colectiva y la política.** Ed:Alianza. Madrid. 1994 p.35-36.

TOURAINÉ, Alain. **A busca de si: diálogo sobre o sujeito.** Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

## **O MUSEU DO DESCOBRIMENTO COMO RECURSO DIDÁTICO: O CASO DA UTILIZAÇÃO EM AULAS DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PORTO SEGURO (BA)**

**Fabiana Mércia Souto Stefano\***  
**Maria Célia da Silva Gonçalves\*\***

**Resumo:** Este artigo apresenta reflexões acerca do ensino de História na cidade de Porto Seguro – BA, desta forma, procura entender como o Museu do Descobrimento pode auxiliar os professores de história na formação de seus alunos. O objetivo principal é mostrar como podemos, enquanto educadores, propiciar uma maior interação dos alunos da Rede Municipal de Ensino com o Patrimônio Cultural existente na cidade, o alvo é a busca por maior interesse e participação dos alunos nas aulas de História. Por conseguinte, superar o descaso frequente frente à disciplina e também quanto ao patrimônio e memória da cidade, além de incentivar uma prática educativa para além do espaço escolar formal.

**Palavras- Chave:** Museu. Memória. Ensino de História. Cidadania. Patrimônio.

**Abstract:** This article presents reflections about the teaching of history in the city of Porto Seguro BA, this way seeks to understand how the Museum of the Discovery helps history teachers in the education of the students. The main

---

\* Graduada em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Professora de História da Rede Municipal de Ensino do município de Porto Seguro. Trabalho apresentado ao Curso de Especialização em História (Latu Sensu) na Faculdade FINOM. E-mail: fabianastefano@yahoo.com.br.

\*\* Doutora em Sociologia e Mestre em História pela Universidade de Brasília - UnB. Especialista em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Professora de Ética Profissional, Metodologia Científica e de Sociologia na Faculdade FINOM. Membro Laboratório Transdisciplinar de Estudos da Performance (TRANSE) SOL/UnB. E-mail: mceliasg@yahoo.com.br

objective is to show we as educators can provide better interaction among students of municipal schools with the existing cultural heritage in the city, the purpose is to search for greater interest and participation of the students in History classes. Therefore, to overcome the frequent neglect in this discipline and also about the heritage and memory of the city and encourage educational practice, to beyond the formal school space.

**Keywords:** Museum .Memory .History Teaching .Citizenship.Patrimony.

## **Introdução**

O ensino de História representa um desafio para os historiadores que atuam na docência, principalmente quando se trata do ensino fundamental, pois os alunos desta faixa etária necessitam de um maior esforço do educador para que compreendam a relevância da disciplina. O trabalho com a História Local e com Educação Patrimonial torna-se um aliado neste desafio incessante do professor em tornar o conhecimento atraente e estimular a curiosidade dos alunos como conduzi-los na construção do conhecimento histórico.

Neste estudo de caso, pretende-se rever as possibilidades do ensino de História no município de Porto Seguro tornando a prática mais atenta às especificidades das escolas municipais. O uso do Museu do Descobrimento como recurso didático das aulas de História pauta o ensino na perspectiva do conhecimento, preservação e valorização do meio sendo um importante elemento de se alterar o quadro de apatia encontrado por alguns professores em seu alunado e também ajuda a transformar um cidadão alienado quanto à sua própria História em um cidadão mais consciente de seus direitos e deveres, um cidadão consciente de sua prática enquanto tal.

A metodologia empregada conta de pesquisa bibliográfica sobre o tema: livros, artigos de periódicos, monografias e dissertações que constituíram excelentes fontes de consulta, análise de dados coletados no Museu do

Descobrimto além das trocas cognitivas realizadas em sala de aula que oportunizaram aos alunos manifestarem sua posição observando os discursos e opiniões dos mesmos frente às dificuldades encontradas no estudo da História e a falta de interesse deles quanto à relevância da disciplina congregada a falta de conhecimento ou até mesmo informação em relação ao Patrimônio que os cerca, neste caso a análise dos dados foi qualitativa, uma vez que os dados foram obtidos por meio do contato direto como os alunos, nas escolas.

Em relação à estruturação, este artigo desenvolve-se da seguinte maneira: primeiramente foi feita uma explanação da História e análise de discursos e documentos referentes ao município de Porto Seguro, em seguida usando o referencial teórico sobre o tema base para a elaboração do artigo foi apresentada uma breve discussão acerca do ensino-aprendizagem de História e sobre algumas metodologias, conceitos e possibilidades, posteriormente, há uma descrição dos bens culturais existentes na cidade e a sugestão de possibilidades do uso do Museu do Descobrimto pelos professores da Rede Municipal, finalizando foram apresentadas as considerações finais sobre o tema proposto.

## **Entendendo Porto Seguro a partir da Cidadania Cultural e Educação Patrimonial**

A origem do município de Porto Seguro localizado na região econômica do extremo sul da Bahia tem início com a criação em 1534 da Capitania de Porto Seguro, está inserido dentre os mais antigos do Brasil e por isso têm em sua Cidade Histórica monumentos históricos consagrados, seu tombamento pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN em fins da década de 60 e a conclusão da BR- 101 em 1972 auxiliou no desenvolvimento do turismo nas décadas seguintes.

A cidade é na atualidade um dos mais importantes roteiros turísticos do Brasil, sendo conhecida mundialmente por seus atrativos naturais e

patrimoniais, ela recebe milhões de turistas a cada ano que ao visitar a cidade buscam conhecer além de suas belas praias também a parte histórica e cultural e contam com isso com o preparo de guias locais que os fornecem informações sobre seu patrimônio histórico. Porém, a maior parte da comunidade local não tem consciência do valor do patrimônio cultural que os cerca e muitos ainda nem tem conhecimento que ele mesmo exista.

Há de se salientar que, em sua maioria, os alunos das escolas municipais de Porto Seguro não conhecem o patrimônio da cidade, o patrimônio histórico e até mesmo o natural, principalmente quando estes alunos estão inseridos em bairros mais periféricos como Frei Calixto ou Baianão, Ubaldinão, Casa Nova, Vila Vitória etc. A grande maioria deles nunca foram ao Museu, à Cidade Histórica e alguns se queixam de nunca ter ido até mesmo à praia. É latente a dicotomia existente entre a Cidade que o Turista vê e a Cidade do Morador: há espaços completamente segregados, onde a grande parte dos moradores fica à margem daquilo que se entende como acesso à cidade. A atividade turística base econômica do município forneceu emprego a grande parte de seus moradores, mas a consequência disso aliada à falta de uma política pública que garanta os direitos ao cidadão foi a segregação espacial, social e cultural de parte dos moradores. Em Porto Seguro o acesso aos bens culturais é um privilégio da elite e dos turistas, que encontram no município lazer, história e um patrimônio essencial a memória de todos os brasileiros.

Algumas iniciativas foram feitas no intuito de proporcionar aos mesmos maior contato com a História local, como a implantação da disciplina História de Porto Seguro - HPS no currículo escolar do município, a disciplina foi implantada como parte diversificada da grade curricular exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (LDB, Capítulo II, Seção I, Art. 26º) para o ensino regular de 5ª à 8ª séries no ano de 1999 juntamente com Educação Ambiental e Educação para o Trabalho. A disciplina atenderia as demandas oriundas das especificidades do município,

sendo que grande parte dos moradores da cidade trabalham em função do turismo. Diferentemente das outras, a disciplina ainda consta atualmente no currículo acrescentado conjuntamente de Turismo sendo hoje denominada de HPS e Turismo, os professores que a lecionam podem ser historiadores ou Turismólogos, não sendo necessariamente licenciados em História, deixando a História Local a cargo de técnicos sem nenhuma habilitação ao exercício do magistério e nem formação específica na área que prejudica em muito a apreensão e a construção do conhecimento histórico. Ainda, a disciplina não conta até hoje com uma matriz curricular específica sendo que os professores que a lecionam buscam solucionar esta falta cada um a seu modo, muitos à maneira de tentativa e erro.

Outras iniciativas foram feitas como da aprovação do Plano Diretor de Porto Seguro: Lei Municipal nº 651 de 17 de novembro de 2006 que ocorreu na gestão do Prefeito Jânio Natal Borges. No anteprojeto de lei enviado para apreciação da Câmara Municipal em 2006, um dos princípios norteadores da política urbana do município seria a **democratização do acesso à Cidade e à cidadania** que se materializaria segundo o documento no “direito à moradia, infraestrutura, serviços urbanos, ao ambiente saudável, à cultura (grifo nosso) e ao conjunto de direitos consagrados, além do direito à conquista de novos direitos” (Anteprojeto de lei, 2006), princípio que ainda hoje não foi efetivado, pois se tratando da cidadania cultural, ainda não houve nenhum projeto de inclusão ou educação patrimonial voltado ao cidadão porto-segurense, excluindo-o do acesso à cidadania cultural que segundo Marilena Chauí se traduz como “direito à memória, a participação, a produção e fruição cultural, a participação nas decisões de políticas culturais”. (CHAUÍ, 1995)

A cidade de Porto Seguro é famosa por ser considerado o “Berço do Descobrimento”, pois de acordo com a historiografia tradicional difundida e ainda hoje enraizada na memória dos brasileiros o episódio em que Cabral chega nestas terras seria acidental, pois sua esquadra a fim de buscar melhores condições de vento teria se desviado da rota para as Índias e descoberto novas

terras. Atualmente, temos no campo historiográfico a superação desta visão, já se sabe que o desvio foi bastante intencional e que antes mesmo de Cabral outros navegadores já tinham passado pelas terras habitadas por mais de dois milhões de povos indígenas. Mas, ainda temos essa memória criada em torno do fato que ainda se mantêm, em detrimento de uma memória vivida. Segundo Isabel Cristina Beirigo, a construção dessas memórias assume constantemente aspectos políticos, constituindo-se como exercício de poder que, segundo ela, é capaz de ressaltar seus significados promovendo uma ação intencional de memorização e a manutenção dessa intencionalidade. (Beirigo, 2010) O professor enquanto conhecedor dessas características da memória e da relação entre a memória e a História é capaz de desmistificar alguns conceitos estereotipados e reelaborá-los em sala de aula com seus alunos.

No município, temos um patrimônio cultural preservado que é um dos atrativos para a grande parcela de turistas que a visitam anualmente. Só que, ao contrário dos turistas que visitam estes pontos considerados “*lugares de memória*”, ou seja, suportes para a lembrança, os moradores da cidade não estabelecem contato com este patrimônio, pois ainda não há iniciativas concretizadas quanto a isso. Sem programas que atendam a esta necessidade não há sensibilização, ampliação do conhecimento sobre a história e nem preservação do patrimônio. Há uma negação do direito à memória, ou seja, uma negação do direito à cidadania cultural, não existindo nenhuma política de educação e preservação patrimonial voltada aos moradores.

De acordo com Maria Célia T. Moura Santos: “Na realidade, o cidadão tem sido excluído do processo de apropriação e da preservação do seu patrimônio. A busca conjunta do exercício da cidadania e da nossa identidade

---

<sup>1</sup> Expressão usada pelo historiador francês Pierre Nora, para ele “Lugares de Memória” seriam monumentos, praças, museus, arquivos ou mesmo lugares investidos de uma aura simbólica onde podemos encontrar meios de identificação coletiva ou individual, são o refúgio da memória de um grupo e servem para preservá-la do esquecimento, segundo o autor “há lugares de memória porque não há mais meios de memória”. Para esclarecimentos consultar: Entre Memória e História: a problemática dos lugares.

cultural, que deveria ser o objetivo primeiro da nossa política de preservação, não tem sido efetivada. (...) (SANTOS, 1993, p.54)

Aprovado no ano de 2006, o Plano Diretor de Porto Seguro têm como diretrizes gerais da política urbana a “reversão do modelo excludente de apropriação e estruturação dos espaços urbanos que resultou em espaços extremamente segregados nos aspectos sociais, econômicos e urbanísticos na Sede e Distritos onde o turismo se coloca como atividade predominante” (Plano Diretor de Porto Seguro: Capítulo II, art.4º parágrafo I), também no parágrafo IV há como meta a “valorização e proteção do patrimônio cultural”, só que ao mesmo tempo em que visa reverter à exclusão existente nos espaços da cidade, o Plano não conta com nenhum projeto voltado à integração da população excluída tanto no campo social como num sentido de uma política de valorização e conservação do patrimônio, mas sim com melhorias para o setor turístico como o Projeto Turismo Doze Meses que previa “suporte ao recebimento de visitantes: implantação de estacionamentos e pontos de parada para ônibus, postos de informação e segurança, equipamentos sanitários, lojas de suvenires, alimentos e bebidas e terminais de caixas eletrônicos e implantação de linhas circulares de ônibus”, além de uma articulação do setor privado: hotéis, pousadas, agências de viagens no sentido de definir uma política para o turismo no período da baixa estação, ou seja, objetivos que visam garantir predominantemente melhorias para o turista e os setores privados trazendo melhorias econômicas para um setor já privilegiado, que não têm revertido esse estímulo com auxílio a projetos de conscientização ou preservação, e omitindo uma política que efetive o direito à cidadania cultural dos próprios moradores.

O setor privado além de não apoiar projetos que visam melhorar a participação e o comprometimento da população quanto ao patrimônio da cidade a fim de salvaguardá-lo contribuindo para o próprio setor ainda contribui para a descaracterização deste, como consta em um trabalho do Ministério da Cultura feito no ano 2000 através do *Programa Monumenta*

## que disponibiliza dados sobre a situação dos **Sítios e Conjuntos Históricos Urbanos Nacionais Tombados a fim de**

preservar áreas prioritárias do patrimônio histórico e artístico urbano sob proteção federal, (...) aumentar a conscientização da população brasileira acerca desse patrimônio e aperfeiçoar a gestão desse patrimônio e o estabelecimento de critérios para a implementação de prioridades de conservação. (Programa Monumenta, 2005, v. I caderno 3, p.16)

O projeto também contou com um Inventário Nacional do Patrimônio Histórico que teve como foco os sítios urbanos da costa do descobrimento que tem clara importância cultural e histórica para o país, na região foram selecionados os seguintes sítios: Porto Seguro e Santa Cruz de Cabrália (cidades fundadas pelos portugueses no século XVI); Arraial d'Ajuda, Trancoso e Vale Verde (vilas fundadas pelos Jesuítas no século XVI); e Caraíva (vila fundada no século XIX). Na ficha de informações básicas que consta no documento Porto Seguro foi analisado a partir de seu Conjunto Arquitetônico e Paisagístico da Cidade Alta e Baixa, segundo o parecer do Programa, o núcleo da Cidade Alta, considerada “Zona de Valor Urbano” pelo IPHAN foi a área menos atingida quanto sua descaracterização, pois também é considerada “Zona de Valor Paisagístico” pelo Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis - IBAMA. Mas, já as terras costeiras da Cidade Baixa utilizadas para vários investimentos: “loteamentos, hotéis, pousadas, condomínios, centros comerciais” e apesar de terem sido os projetos analisados pelo IPHAN, seus aspectos são por vezes alterados, pois os empreendimentos adotam diversos estilos arquitetônicos e urbanísticos, e “algumas residências tiveram seu uso substituído, por bares, pousadas, restaurantes, lojas, e pontos de apoio ao turista, compondo assim um uso misto.” (Programa Monumenta, 2005, v. I caderno 3, p, 267) Os fatores de degradação identificados que descaracterizam o sítio são resultado da ocupação dos imóveis com atividades voltadas para o turismo, sempre visando o maior conforto aos visitantes. No

entanto, quando analisado o grau de participação do setor a exemplo no apoio a projetos de preservação, com interesse e organização do setor turístico na preservação do patrimônio são constatados que os mesmos não ocorrem.

A falta de comprometimento da esfera pública e privada é sem dúvida um dos entraves para o desenvolvimento do processo de inclusão patrimonial no ensino público do município e uma das principais dificuldades encontradas pelos professores que sozinhos ficam impossibilitados de agir frente aos problemas detectados. Além desta falta, soma-se a força que os meios de comunicação de massa com seu conteúdo hegemonicamente voltado para o fortalecimento do mercado têm na formação de consumidores, força essa que trabalha num sentido oposto ao da educação como seus parâmetros éticos de solidariedade, cooperação, valorização da pluralidade e respeito ao meio ambiente.

O setor educacional tem o compromisso de agir quanto a estas omissões e disseminações havendo uma grande necessidade de alteração deste quadro. Para isso, faz-se necessário haver um compromisso de todas as esferas do setor: prefeituras, secretarias, escolas e professores para que a comunidade local entenda o significado do patrimônio que os cercam e deixem assim de assistir passivamente os atos das autoridades locais quanto à própria seleção dos acervos, onde tem se priorizado a produção cultural de determinados segmentos da sociedade.

(...) É o caso, por exemplo, do patrimônio preservado em nossas ‘cidades históricas’, onde o destaque é dado aos monumentos religiosos e aos casarões onde habitam os senhores de engenho e a burguesia comercial, onde os habitantes locais assistem, passivamente, ou ouvem dizer que este ou aquele monumento foi “tombado”, sem sequer entender o sentido do termo e o significado deste ato executado pelas autoridades locais que, posteriormente, na maioria das vezes, culpa a própria comunidade local pela deterioração desse patrimônio. (SANTOS, 1993, p.54)

No tocante à escola e ao ensino de História no dever de cumprimento

de seu papel social consciente em relação à formação da cidadania há uma grande responsabilidade quanto à modificação da estrutura excludente. A escola deve manter como principal meta o projeto ideológico que contemple um comprometimento com a diminuição das desigualdades e os valores humanistas na tentativa de se opor a política neoliberal que valoriza apenas números em detrimento da qualidade educacional formando o aluno apenas com conteúdos mínimos e suficientes apenas para a formação de habilidades básicas na ótica do sistema produtivo e a sociedade de consumo voltada para criação de necessidades artificiais dos novos tempos.

## **A pluma do ideal e o aço do real <sup>2</sup>: considerações sobre o Ensino de História**

Há já algumas décadas temos visto uma modernização do ensino de História, introduziram-se algumas novidades tecnológicas como: retroprojetores, *slides* e tem-se usado muitos filmes em sala de aula, porém, essas novas metodologias ainda não trouxeram uma grande mudança em relação ao ensino, pois a concepção de História ao contrário das mudanças em relação aos recursos ou técnicas tem mudado lentamente. (KARNAL, 2010) Analisando algumas falas de alunos do Município de Porto Seguro em relação ao ensino de História, muitos se queixam de ser enfadonha, pouco atraente e distante da realidade e ainda de ser abordado de modo linear pelos professores, tendo como necessidade a decoreba de fatos e nomes de personagens. O que se percebe é que os alunos gostariam de ter uma aula prazerosa, próxima da realidade e voltada para a compreensão da mesma. A possibilidade real de se mudar isso existe, cabe a cada professor mudar certos hábitos tradicionais de ensino, partindo para a renovação de sua prática educativa, o desinteresse muitas vezes é consequência da ausência de significado, mas outras vezes

---

<sup>2</sup> Expressão usada por Leandro Karnal na introdução da obra organizada por ele: História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas, São Paulo: Contexto, 2010.

também pode resultar de outros fatores como indisciplina, problemas no ambiente familiar dentre outros que apesar de relevantes não serão aqui analisados.

Infelizmente, ainda temos professores que encaram a ciência Histórica como um mero encadeamento de fatos e nomes oficiais e aqueles que inovam ainda se deparam com a crítica ferrenha vinda dos vícios tradicionais da própria escola: pais, direção, colegas e dos próprios alunos e algumas das vezes acabam angustiados tendo que abortar suas iniciativas perante as dificuldades. Eu mesma, ao entrar em uma sala de aula já ouvi de um aluno a seguinte pergunta: “Professora, hoje você só vai conversar com a gente né, num vai dar aula não?” Pois, na cabeça de nossos alunos (e de alguns professores), aula ainda é sinônimo de cópias enfadonhas de textos no quadro e questionários respondidos com base na leitura dos mesmos, onde eles apenas perguntam ao professor:” a resposta é daqui até aqui ou daqui até aqui?”. Acredita-se ainda que ensinar consiste em transmitir um conhecimento e aprender é repetir tais conhecimentos da mesma maneira que lhes foi transmitido. Segundo, Circe Bittencourt:

Ao referir-se ao ‘método tradicional’, professores e alunos geralmente o associam ao uso de determinado material pedagógico ou a aulas expositivas. Existe uma ligação entre o método tradicional e o uso de lousa, giz e livro didático: o aluno, em decorrência da utilização desse material, recebe de maneira passiva uma carga de informações que, por sua vez, passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou por escrito com base naquilo que foi copiado no caderno ou respondido nos exercícios propostos pelos livros. (BITTENCOURT, 2009, p.227)

Em relação a isso, Leandro Karnal faz um alerta levando em consideração que é a própria concepção de História que deve ser repensada: “Que seja dito e repetido à exaustão: uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno.”

(KARNAL, 2010, p.9) Ou seja, um método tradicional pode ser utilizado com tecnologia avançada, sem nenhum encadeamento entre o conhecimento do aluno e o escolar. A História para ser apreendida precisa ser problematizada, ensinar História é construir um diálogo entre presente e passado, não apenas reproduzir conhecimentos neutros e acabados. A não consciência disso traz sérias conseqüências para a difícil tarefa de fazer os jovens se interessarem pela História. Karnal ainda recomenda:

(...) sem uma reflexão sobre a mudança contínua e as permanências necessárias, a atividade do professor torna-se insuportável com o passar dos anos. Todas as profissões têm sua “perda de aura” no enfrentamento entre a pluma do ideal e o aço do real, mas aquelas que trabalham com a formação de pessoas parecem tornar esse desgaste ainda mais gritante, pois contrariam a descoberta que uma aula deve ser. Continuar descobrindo coisas em nossa área pode ser uma forma de diminuir bastante esse desgaste. Ler, criticar, discutir, reunir-se com outras pessoas interessadas em não morrer profissional e pessoalmente podem ser caminhos para atenuar esse desgaste. (KARNAL, 2010, p.11)

Destacando que a educação patrimonial está prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1997 e 1998) para o ensino de História, sendo que estes são referência para reorientação curricular e constitui eixo norteador da política educacional do país, uma de suas qualidades é justamente a questão da memória, a incorporação das histórias locais e no interior delas a educação patrimonial. Na descrição dos conteúdos obrigatórios para o primeiro ciclo do ensino fundamental, por exemplo, o eixo temático é a história local e do cotidiano. O professor é orientado a enfatizar preferencialmente diferentes histórias do local em que o aluno vive. O objetivo é que os estudos da história local ampliem a capacidade do aluno de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais existentes no seu próprio tempo. (PCN, 1997, p.40) Então, o ponto de partida para a educação patrimonial é sem dúvida a história local, levando em consideração a realidade no qual o aluno se insere

reduzindo sua distância do conteúdo apreendido.

É no local, conhecendo pessoalmente casas, ruas, obras de arte, campos cultivados, aglomerações urbanas, conversando com os moradores das cidades ou do campo, que os alunos se sensibilizam para as fontes de pesquisa histórica, isto é, para os materiais sobre os quais os especialistas se debruçam na interpretação de como seria a vida em outros tempos, como se dão as relações entre os homens na sociedade de hoje, como o passado permanece no presente ou como são organizados os espaços urbanos ou rurais. O estudo do meio é, então, um recurso pedagógico privilegiado, já que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo. (PCN's, 1997, p.94)

No meio acadêmico, o estudo de História Local ainda é alvo de preconceito sendo apresentada como mero apêndice da História Geral. Isso se deve ao fato de o estudo do local ter ficado durante muito tempo a cargo de pseudo-historiadores, amadores que se dedicavam a escrever sobre as particularidades do local onde viviam sem, no entanto, se ater ao rigor da ciência e sim buscando informações de modo mais memorialístico. Para Francisco Ribeiro da Silva, outra marginalização se deve ao fato de “(...) na perspectiva de alguns universitários a História Local não é suficientemente importante para impor alguém no panorama da historiografia nacional como se o historiador local passasse o tempo a olhar para uma só árvore e se desinteressasse da floresta” (SILVA, 2012, p.384). Assim, há um desinteresse por parte de alguns em buscar especialização nesta área, porém, felizmente, este quadro vem se alterando, pois:

A valorização da história local pelos historiadores teve reflexos nas propostas curriculares nacionais, como se pode observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (1997-1998) e para o ensino médio (1999), nos quais as atividades relacionadas com o estudo do meio e da localidade são, enfaticamente, indicadas como renovadoras para o ensino da História e salutaras para o desenvolvimento da

aprendizagem. No entanto, uma supervalorização dessa perspectiva de ensino também foi alimentada, provocando a ilusão de que a realidade imediata é a única e importante fonte de motivação do conhecimento e desencadeadora de problematizações. Essa exposição advém muito mais de elaborações do senso comum e da transposição mecânica de teorias de aprendizagem que de reflexos e relações com conteúdos específicos da História (SCHIMIDT; CAINELLI, 2009, p.138)

O uso deste material nos revela importantes informações sobre as comunidades estudadas, informações que não devem ser desacreditadas por simples preconceito acadêmico, mas sim, cabe aos historiadores analisarem suas fontes, pois muitos dos nossos historiadores amadores deram uma grande contribuição à História do meio e são hoje fonte de consulta para renomados pesquisadores da área.

Segundo Circe Bittencourt o papel do ensino de História na configuração identitária dos alunos é um dos aspectos relevantes para considerar ao proporem-se estudos da história local (BITTENCOURT, 2009). Porém,

(...) Muitas vezes esta tem sido objeto de estudo escolar, preservando, no entanto, os mesmos pressupostos norteadores da história nacional. A história local pode simplesmente reproduzir a história do poder local e das classes dominantes, caso se limite a fazer os alunos conhecerem nomes de personagens políticos de outras épocas, destacando a vida e obra de antigos prefeitos e demais autoridades. (...) (BITTENCOURT, 2009, p.169)

É preciso evitar tal abordagem, a História local deve ser inserida criando vínculos identitários e não distanciando ainda mais o alunado de sua História, mas sem perder de vista a compreensão do processo histórico, pois a História é uma ciência não só uma narrativa: é preciso ver a “árvore e a floresta” interligadas. As propostas curriculares são consensuais quanto a isso, existindo um cuidado em explicitar que o ensino não pode ser apresentado de forma fragmentada perdendo de vista a idéia de totalidade e a visão da história como processo.

## Ultrapassando os muros da escola: Estudo do Meio

O estudo do meio é um método didático que oportuniza ao educando ser o sujeito ativo no processo de construção de seu conhecimento. É uma prática pedagógica que tem relatos no Brasil do início do século XX. As escolas experimentais brasileiras da década de 60 especializaram-se em estudos do meio, que passaram a integrar os currículos escolares de maneira efetiva, portanto não é uma prática nova, ao contrário, faz parte de uma “tradição escolar”. (BITTENCOURT, 2009)

O estudo do meio propicia o contato direto do aluno com seu meio imediato, exercitando a intuição através de trabalhos de campo e excursões. Trata-se de um método ativo e interativo por requerer um trabalho interdisciplinar. Seu objetivo no ensino é o de mobilizar, em primeiro lugar, as sensações e percepções dos alunos no processo de conhecimento para, em seguida, proceder-se à elaboração conceitual (BUENO, 2009, p.188)

Porém seus objetivos se diferem, na maioria das vezes o estudo do meio entendido apenas como estudo fora do ambiente escolar formal torna-se um momento de excursão no sentido de relaxamento tanto para alunos quanto para professores que acabam por não efetivar com a prática uma ação didática concreta. Exercido como recurso as aulas de História, o estudo do meio possibilita aos alunos a capacidade de observação, a construção de um pensamento cronológico lógico, o trabalho com a interdisciplinaridade, além do desenvolvimento do tão falado pensamento crítico. Como bem salienta Maria Auxiliadora Schimidt e Marlene Cainelli;

Quando aprendem História, os alunos estão realizando uma leitura do mundo onde vivem e, assim, o tempo presente pode se tornar o maior laboratório de estudo para a aprendizagem em história, pois é neste tempo, com as memórias que foram preservadas, que o aluno começa a entender que a história também se faz presente nas praças, nos monumentos, nas festas cívicas, nos nomes de ruas e colégios (SCHIMIDT;

CAINELLI, 2009, p.150)

A realização de estudos fora do ambiente escolar formal é sempre bem-aceita entre os alunos, porém, há uma necessidade do estabelecimento de regras e acordos entre professores e alunos que ultrapassam as questões de ordem pedagógica como: “(...) o cumprimento de horários com rigor; formas de conduta no contato com as pessoas [...]; a divisão das tarefas de coleta [...]; a forma de organizar as refeições; a solução de problemas de custo com transportes, (...)” (BITTENCOURT, 2009,p.p.276-277) Quanto aos procedimentos metodológicos que esse método de investigação cria, cabem citar: o reconhecimento do espaço social a ser estudado, o estudo prévio do local por intermédio de bibliografia, definição da problemática a ser estudada, organização do roteiro a ser seguido e equipamentos a ser utilizados, preparação do caderno de campo e então a execução do estudo do meio propriamente dito e posteriormente o tratamento dos dados coletados com sistematização e avaliação das diversas atividades. (BITTENCOURT, 2009)

Em um estudo do meio, o estudante não se depara com os conteúdos históricos na forma de enunciados ou já classificados a partir de conceitos. Ao contrário, é uma atividade didática que permite aos alunos estabelecerem relações ativas e interpretativas relacionadas diretamente com a produção de novos conhecimentos, envolvendo pesquisas com documentos localizados em contextos vivos e dinâmicos da realidade. [...] (PCN’S, p. 93)

Usando a expressão de Marc Bloch<sup>3</sup>, a **“História é a ciência dos homens no tempo”**, então cabe aos professores da área a tarefa de ultrapassar os muros da escola no sentido de dar um passo em direção à realidade, tornando mais significativo o que se aprende relacionando conteúdo apreendido ao cotidiano vivido, investigando as experiências individuais e coletivas dos homens em

---

<sup>3</sup> Marc Bloch (1886-1944) Historiador francês um dos fundadores da Escola dos Annales que têm como principal contribuição o alargamento do conceito de fontes históricas.

diferentes tempos e espaços.

No ensino de História, o estudo do passado não se faz pela observação direta nem pela experimentação. Contudo, quando os alunos trabalham com indícios do passado (fontes primárias com suporte variado), eles podem exercitar capacidades de observação e experimentação sensorial de objetos. Ao visitarem museus e observarem os objetos, os alunos podem ter contato direto com os vestígios pertencentes ao passado. O objeto sugere fatos, processos e idéias e, dessa forma, potencia o conhecimento significativo de determinado período histórico-cronológico. Há também a perspectiva de pensar o ensino de história a partir das relações que os indivíduos estabelecem com os objetos do passado, que os levam a imaginar o que os homens de então sentiam e pensavam ao utilizar certo objeto. (SCHIMIDT; CAINELLI, 2009, p.151)

Há, portanto, de se pensar o estudo do meio no caso mais preciso da visita ao museu não como um momento de passeio ou relaxamento da dialética do aprender-ensinar, isso é necessário superar, pois os objetivos estão muito além disso. O estudo começa na própria sala de aula com incitações feitas pelo professor que irão posteriormente possibilitar um melhor aproveitamento das propostas de reflexão oferecidas pelo museu.

## **Que Memória? Que Patrimônio?**

A visão do senso comum sobre o significado de Patrimônio Cultural está ligada a monumentos, casas antigas, dentre outros. Essa visão associa o patrimônio cultural ao patrimônio material, não está errada, porém hoje, o conceito de patrimônio inclui outros aspectos mais abrangentes. Soares conceitua Patrimônio incluindo também outros significados:

[...] Todas as modificações feitas por uma sociedade na paisagem para melhorar suas condições de vida, bem como todas as formas de manifestação socialmente compartilhadas, fazem parte do patrimônio, pois todo objeto ou ação que se refere à identidade de uma sociedade constitui seu patrimônio. (SOARES, 2003, p.46)

A Constituição Federal promulgada em cinco de outubro de 1988, em seu artigo 216, estabelece que:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

(Constituição Federal, 1988)

Como se pode observar, a concepção de patrimônio é bastante abrangente, porém há de se buscar uma averiguação quanto ao que tem sido constituído como memória social ou patrimônio da sociedade. Por exemplo: em Porto Seguro a área sob jurisdição do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN na área denominada como Sítio do Descobrimento do Brasil compreende expressiva faixa litorânea dos municípios de *Porto Seguro* e *Santa Cruz Cabrália*, com extensão aproximada de 60 km comprimento por 3 km de largura, somados aos 30 km que levam ao Monte Pascoal. Dentro da extensa área legalmente protegida destacam-se vários conjuntos arquitetônicos e paisagísticos, como as Cidades Históricas de Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália, e os quadrados jesuíticos do Arraial D’Ajuda, do Vale Verde (Antigo Aldeamento Indígena), de Trancoso e de Caraíva e a Orla Marítima. Além disso, o Escritório Técnico do IPHAN em Porto Seguro atende às demandas oriundas de outros 54 municípios do sul da Bahia. (DOCUMENTO IPHAN-AÇÃO EMERGENCIAL DO IPHAN/BA EM PORTO SEGURO) No caso do município como em outros que também possuem áreas tombadas pelo IPHAN, as nossas Cidades Históricas são comumente vistas como patrimônio histórico

e “lugares de memória”, pois fazem parte de nossa memória social e são portadores de referência, mas este conceito tem de ser efetivamente ampliado a fim de se resgatar um passado que contribua para atender às reivindicações de parcelas consideráveis da população às quais tem se negado o direito à memória, ou seja, o direito à cidadania cultural.

Ao se trabalhar com Educação Patrimonial nas escolas é necessário questionar a relação que nossa sociedade estabelece com o passado e a memória, é necessário buscar compreender *como, o que e por quem é preservado* no intuito de fazer com que os alunos entendam esta dinâmica e que conheçam não só os marcos históricos fundamentais da cidade, “os lugares de memória” consagrados pela memória das elites que são intencionalmente construídos guardando uma memória selecionada, mais buscar conhecer também outros espaços da “memória” como as memórias dos demais habitantes que ainda não foram incorporadas como tal.

É importante ter como critério a escolha de lugares diversos. Ao limitar o estudo a espaços considerados ‘monumentos históricos’, tombados pelo patrimônio histórico, pode-se conduzir os alunos a equívocos sobre a própria concepção de história e sedimentar a idéia de que a memória histórica deve ater-se apenas a determinadas esferas de poder. Normalmente os monumentos históricos são marcos de pessoas poderosas ou do poder oficial e, portanto, esses poderiam ser vistos como os construtores exclusivos da memória histórica (BITTENCOURT, 2009, p.279)

Há de se entender que “todo meio é histórico”, ou seja, toda a cidade e todas as manifestações humanas que ela abriga sejam tombadas ou não são também históricas, possuem o que é chamado de historicidade, ou seja, tem um sentido histórico. A região que se insere Porto Seguro, o sítio do “Descobrimento do Brasil” tem seu valor histórico reconhecido ou mesmo imortalizado por causa deste episódio vinculado à História européia que segundo a historiografia positivista seria o marco do “Nascimento do Brasil”, no entanto novos estudos historiográficos já são usados por professores em

sala de aula para desmistificar alguns pontos deste “descobrimento” e tentar modificar a memória coletiva que se cristalizou ao longo do tempo quanto à História brasileira, tem-se incorporado novos atores sociais ao processo na busca de uma análise crítica da História.

Cabe ao professor a tentativa de desenvolver nos alunos o entendimento crítico da dinâmica histórica, tornando-os sujeitos atentos à reflexão dos acontecimentos históricos, oportunizar aos mesmos a desmistificação da história dita oficial; aplicar a pedagogia da descoberta, de forma a elucidar e debater as várias problemáticas referentes à história. Enfim, descobrir a história e o sujeito que somos, praticando a nossa cidadania, consciente de que estamos agindo historicamente. (FARIAS, 1999, p.363)

Ao visitar o Museu do Descobrimento e fazer dele um material disponível para a ação didática, o professor tem que estar ciente que ele é apenas um dos nossos espaços de memória, mas que existem outros e que irão existir ainda mais, pois a memória e a História, apesar de se oporem<sup>4</sup>, são sempre reconstruídas, o professor enquanto condutor deste processo tem que estar totalmente condicionado para tal a fim de saber direcionar o olhar dos estudantes.

## **O Patrimônio de Porto Seguro e o Museu do Descobrimento: uma possibilidade para o Ensino de História**

Porto Seguro e região abrigam uma grande diversidade de bens culturais que têm sua relevância consagrada pela simbologia conferida a eles em nosso país. Entre estes bens, estejam eles tombados ou não, cabe citar: o Monte Pascoal que é descrito na célebre carta de Pero Vaz de Caminha,

---

<sup>4</sup> Pierre Nora diz que a memória é sempre suspeita para a história e as duas se opõem, a memória é afetiva, mágica, se alimenta de lembranças vagas sensíveis, já a história demanda análise e discurso crítico, a memória é um absoluto, a história só conhece o relativo.

(...) incluem também os sítios urbanos tombados nas cidades de Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália (fundadas pelos portugueses no século XVI), nas vilas de Arraial d'Ajuda, Vale Verde e Trancoso (fundadas pelos jesuítas também no século XVI) e na vila Caraíva (fundada provavelmente pelos portugueses no século XVIII); incluem bens arquitetônicos como igrejas, casas de câmara e cadeia e casarios de variados portes, feições e períodos e seus respectivos bens móveis e integrados; incluem uma ampla rede de Terras Indígenas e assentamentos Pataxó polarizada pela aldeia de Barra Velha, situada junto ao Parque Nacional do Monte Pascoal; incluem exuberantes paisagens culturais habitadas por grupos humanos há pelo menos três milênios e constituídas por ecossistemas do Domínio da Mata Atlântica tais como Florestas Ombrófilas, Florestas Estacionais, Mussunungas, Matas Saxícolas, Restingas, Brejos, Várzeas, Manguezais e formações recifais. Muitos desses ecossistemas encontram-se acautelados na forma de Parques Nacionais, Áreas de Proteção Ambiental, Reservas Particulares do Patrimônio Natural, Parques Municipais e alguns deles, como os Parques Nacionais de Monte Pascoal e do Pau-Brasil, ostentam inclusive o título de Patrimônio Natural da Humanidade conferido pela UNESCO; inclui também uma grande quantidade de sítios e vestígios arqueológicos produzidos pelas culturas sambaqueira, aratu, tupi guarani e portuguesa e por grupos pré-cabralinos ainda não classificados; e incluem diversos saberes (conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades), celebrações (rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social), formas de expressão (manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas) e lugares (espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas) reconhecidos como bens culturais de natureza imaterial, ainda reproduzidos e, não raro, originários de intercâmbios culturais entre grupos indígenas e não indígenas (TOFANI, 2008 e 2009 *apud* TOFANI, 2011, p.p.4102,4103)

A cidade de Porto Seguro tombada<sup>5</sup> na denominação de Conjunto

---

<sup>5</sup> Tombamento, segundo o magistério de Celso Antônio Bandeira de Mello, “consiste em uma intervenção administrativa na propriedade, destinada a proteger o patrimônio histórico e artístico nacional, pela qual os poderes inerentes ao seu titular ficam parcialmente elididos, uma vez que poderá usar e gozar do bem, mas não poderá alterá-lo, para não desfigurar o valor que nele resguardar, além de ficar constituído no dever de mantê-lo em boa conservação” Ver: Curso de Direito Administrativo, 17<sup>o</sup> ed., São Paulo: Malheiros Editores, 2004, p. 799.

Arquitetônico e Paisagístico da Cidade Alta de Porto Seguro em 15 de julho de 1968 em âmbito federal pelo IPHAN é também considerada monumento nacional pelo Decreto nº. 72.107 de 18 de abril de 1973, sendo que as áreas têm legislação específica, mas não existe no município a figura legal do tombamento, uma vez que “toda a área já é tombada pelo IPHAN. [...] Na Cidade Alta, considerada Zona de Valor Urbano, as ocupações têm volumetria já definida, não sendo permitidas alterações em suas características arquitetônicas referenciais”. (Programa Monumenta, 2005, v. I caderno 3, p.263). Toda a cidade insere-se no perímetro tombado, “[...] inclusive todas as áreas de expansão mais recente, loteamentos turísticos, que encontram-se dentro dos 3 Km de largura ao longo da costa [...]”, o núcleo da Cidade Baixa encontra-se ligado por ladeiras e escadarias ao núcleo da Cidade Alta tendo os dois núcleos: imóveis, arruamentos e ruínas de grande “valor artístico, arquitetônico e urbanístico da época colonial.” (Programa Monumenta, 2005 v. I caderno 3, p.263) Em relação ao seu surgimento;

Os dois núcleos de Porto Seguro surgiram praticamente ao mesmo tempo, mas a parte alta, sede do poder político, e habitat das camadas sociais mais altas, manteve sua hegemonia até meados do século XIX, quando a situação se inverteu. Após a incorporação da Capitania à Coroa, esta realiza uma série de obras na cidade alta, que reforça seu prestígio, como a construção da Casa de Câmara e Cadeia (público civil, 1772), a construção da Matriz (religioso, 1773-77) e a restauração da Igreja da Misericórdia.” (Programa Monumenta, 2005 v. I caderno 3, p.265)

Quanto aos processos de degradação localizados pelo trabalho do Programa Monumenta em 2005, verificava-se que as edificações do Sítio Histórico da Cidade Alta encontravam-se bem conservados, em consequência dos trabalhos efetuados em 1999 pelo Estado e pelo IPHAN, ocorrendo problemas rotineiros de infiltrações, insetos xilófagos, entre outros que sempre haviam de ser reparados. Desde a década de 80, o IPHAN mantém

um escritório técnico/representação regional em Porto Seguro montado no pavimento térreo da Casa de Câmara e Cadeia, onde também é situado o Museu, efetuando fiscalização das áreas tombadas, análise de projetos de intervenção, agindo em cooperação com a Prefeitura e, quando necessário, com o IBAMA e o Centro de Recursos Ambientais - CRA.

A Cidade Histórica de Porto Seguro abriga uma parte de nosso patrimônio histórico e artístico de grande relevo, a exemplificar temos: o marco de posse trazido, provavelmente, em 1503; a Matriz de Nossa Senhora da Pena que começou a ser erguida em 1730; a Igreja da Misericórdia construída após 1776; a Capela Colégio do Salvador ou de São Benedito que fazia parte do Colégio Jesuítico do Salvador demolido em 1917 e do qual restam apenas os alicerces; o Fortim, cujas ruínas se encontram à meia encosta da cidade alta, sendo o terceiro a ser construído no local; a Casa de Câmara e Cadeia; a Casa do Ouvidor, antiga morada dos jesuítas; além de outras construções de caráter residencial construídas no período ou posteriormente.

O Museu do Descobrimento ou Museu de Porto Seguro está localizado na Praça Pero Campos Tourinho na Cidade Histórica ou Cidade Alta do município, onde ocorreu o primeiro núcleo habitacional segundo o modelo europeu nas terras brasileiras. O local escolhido para sua implantação foi o prédio da antiga Casa de Câmara e Cadeia, edificada no século XVIII ou mais precisamente concluída em 1772. O local foi erguido em pedra e cal seguindo o modelo mais modesto adotado no século XVII na Bahia para edificações como essa: planta regular com telhado de quatro águas sem pátio interno. Sendo assim, o próprio imóvel onde o museu se localiza e o próprio local onde se encontra constituem objetos de análise, pois faz parte de nosso patrimônio arquitetônico e permite-nos conhecer uma parte das formas de ocupação do espaço territorial do século XVIII. No tocante a visita ao Museu do Descobrimento, como esta implica a saída da escola, deve-se também propiciar o contato com o espaço social mais amplo: a cidade Histórica e a cidade como um todo, oportunizando aos alunos o estudo do meio.

O Museu reúne em seu acervo objetos, vídeos, reproduções gráficas compostas a partir da temática do ‘descobrimento’: as viagens marítimas do século XVI, o encontro de culturas, as formas de organização política, social, cultural, enfim, a colonização e seus desdobramentos. O museu organiza-se em núcleos que foram divididos em sete salas, sendo que, no pavimento superior encontra-se a sala um: Ritos e Crenças, que expõem objetos que fazem parte da cultura material dos povos indígenas do sul da Bahia e de outras regiões; na sala dois: Mapas e Viagens há em exposição reproduções de cartas geográficas do século XVI, objetos de localização utilizados por europeus no período: bússolas, astrolábios e outros; na sala três: Encontro e Povoamento: são reproduzidos vídeos que buscam a interação do visitante com as nuances da época; no pavimento térreo, há a sala quatro: linha do tempo: que expõem de maneira cronológica os principais fatos que marcaram o período; a sala cinco é dedicada a exposições temporárias e a sala seis encontra-se a Cadeia, ambientada museologicamente a fim de exercer no visitante a sensação de viver o período em que esta era utilizada.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História destaca-se que as visitas aos locais são recursos didáticos favoráveis ao envolvimento dos alunos em situação de estudo, estimulando interesse e participação. A visita ao museu propicia contato direto com documentos históricos e incentiva aos estudantes construir suas próprias observações, interrogações, especulações, indagações, explicações e sínteses para questões históricas. (PCN’s, p.90) As visitas ao museu do Descobrimento devem possibilitar debates sobre a preservação da memória, sobre patrimônio histórico e sua relação com a preservação da memória ou até mesmo suscitar discussões sobre como acontece a preservação do patrimônio histórico cultural da região, sobre a importância e o significado social dos museus, sobre a própria formação cultural dos alunos. (PCN’s p.p 90-93) São várias as possibilidades didáticas, que favorecem no alcance dos objetivos propostos para as aulas de História ou até mesmo da educação como um todo. Em **Ensinar História**,

Schmidt e Cainelli em adaptação ao texto da historiadora Valéria Peixoto de Alencar propõem um plano de aula que pode servir de roteiro aos professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Seguro para as visitas programadas ao Museu do Descobrimento considerando que na prática estas saídas do espaço escolar formal, algumas vezes, deixam a desejar quando não programadas detalhadamente e ainda considerando que os alunos do Município não têm contato freqüente com estes espaços:

### **Antes da visita:**

- Trabalhe com seus alunos com os objetivos da visita ao museu.
- Faça uma discussão com seus alunos sobre a diferença entre os museus – museu de arte e museu histórico.
- Explique para seus alunos o que é um museu, quais são as regras, por que não devemos tocar em objetos ou obras de arte.
- Se seus alunos, nunca foram a um museu, é importante preparar bem a visita para desmistificar a ideia que muitos têm de que museu é ‘chato’, ‘lugar de coisa velha’ etc.
- Visite a exposição com antecedência e veja se há monitores e roteiros predeterminados. Caso não haja roteiros, elabore um para a visita.
- Veja a possibilidade de fotografar a exposição. Caso não seja possível, fotografe a visita como um todo, desde a saída da escola; o trajeto etc.

### **Durante a visita:**

- A ida ao museu faz parte da visita e o trajeto percorrido chama muito atenção. [No caso, do Museu do Descobrimento, o trajeto e o espaço da Cidade Histórica também devem ser considerados como

objetos da visita] Lembre-se também: a saída da escola é uma quebra de rotina. Levar os alunos ao museu não deve significar apenas um passeio para ‘descansar do estudo’. É necessário a superação dessa perspectiva.

- O roteiro estabelecido deve permitir aos alunos direcionar o olhar para os objetos. Assim é possível estudar e pesquisar, ver que a função do museu é também construir uma consciência sobre o tempo. O aluno/a não pode ver os objetos apenas como guardiões da memória, mas devem ser vistos como provocadores da história e formadores da consciência histórica, criando sentidos de orientação no tempo, experiência do passado e interpretação histórica.

### **Depois da visita:**

- Retome em sala de aula o que foi discutido na visita.
- Construa com os alunos narrativas sobre a visita e sobre os conteúdos discutidos com a aula de história do museu.
- Faça uma exposição com as fotos da visita. (ALENCAR *apud* SHIMIDT e CAINELLI, p.p. 157-158)

Sabendo que não é possível, por mais que se criem objetivos concretos enquanto educadores, determinar ou pré-fixar o resultado real de uma visita, como Beirigo salienta

[...] há que se considerar a própria relação que nasce do visitante em confronto com o acervo. É um momento de interação, de explicitação da memória e experiência, de exercício mental e transposição a um passado (o narrado) e a comparação desse relato com as experiências pessoais do indivíduo. O conhecimento que é adquirido nesse momento de integração museu/visitante é uma experiência subjetiva, guiada por escolhas pré-definidas (seleção feita pelos responsáveis pela instituição), mas que podem tomar caminhos diversos, só dependendo das habilidades particulares de cada um. (BEIRIGO, Revista Museu, 2012)

Porém, podemos delimitar os moldes que nortearão o processo de conhecimento buscando sempre criar um sentimento de pertencimento coletivo aos alunos enquanto cidadãos históricos.

Podemos também examinar se realmente uma visita escolar ao Museu do Descobrimento ou à Cidade Histórica pode proporcionar aos alunos do município todo esse processo de apreensão do conhecimento, como vemos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e como, de certa forma, se buscou desenvolver neste artigo. Como bem salienta Rodrigues: “[...] uma visita pode representar pouco, mas este pouco poderá ser o estímulo para que ocorram outras visitas posteriores, e estimulem a construção de novos conceitos.” (RODRIGUES, 2010, p.221) Então, se ao menos conseguirmos introduzir na vida dos nossos alunos um novo olhar sobre a História, sobre o Museu desmistificando alguns conceitos e conseguirmos inserir um aprendizado no sentido da possibilidade de formação de interesse e hábitos para a visita de espaços como este propiciando um maior acesso aos bens culturais da cidade já estamos dando um grande passo na direção do desenvolvimento da cidadania plena e de uma educação de qualidade para todos.

## **Considerações finais**

O uso do museu do Descobrimento e do patrimônio cultural da cidade como recurso didático disponível e permanente das aulas de História é uma alternativa viável quanto ao alcance dos objetivos propostos, além de transformar o próprio significado do Museu que deixa de ser uma instituição estática que espera que o visitante desprezioso o aprecie apenas como Gabinete de Curiosidades e passa a ser uma instituição dinâmica e pedagógica que busque intensificar a relação sujeito-objeto fazendo do Museu do Descobrimento não apenas um “luxo” e sim uma “necessidade”.

“O significado do Museu, de forma geral é vinculado a algo ultrapassado com “velho”, “mofo” e “poeira”, são as definições mais usuais e pejorativas

quando alguém se refere a esta instituição.”(NASCIMENTO, 1991)

Uma das finalidades centrais do ensino de História relaciona-se à sua contribuição na constituição da identidade associada à formação da cidadania.

“O aluno, quando entra na escola já é um cidadão, mas um cidadão que precisa, aos poucos, ir construindo as bases da sua cidadania, se conhecendo e conhecendo a sociedade onde vive. Uma educação patrimonial, realizada por meio do ensino da história local é uma forma da escola cumprir seu papel social, atuando na formação desse cidadão. Por outro lado, também confere ao professor historiador a oportunidade de cumprir com seu compromisso, enquanto pesquisador, agente social e educador.”(NOGUEIRA e MACHADO, 2010, p.241)

Os professores da área têm o compromisso de buscar a interação constante do alunado com sua própria história criando vínculos com a história familiar, do trabalho, das festas etc. Sabendo que há uma necessidade dos moradores da cidade conhecer seu patrimônio e sua história, a iniciativa de incluir a visitação ao Museu do Descobrimento e aos monumentos que constituem a Cidade Histórica como recurso permanente das aulas de História em escolas municipais é de grande relevância, havendo a preocupação de os alunos conhecerem os marcos históricos fundamentais da cidade, mas não apenas valorizando-os enquanto únicos instrumentos de preservação da memória levando-os também a conhecer outros espaços de memória evitando equívocos quanto à concepção de história e propiciando conhecimento cultural e maior contato dos mesmos com sua História.

Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mas terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a “inclusão histórica”. (PINSKY, 2004, p. 28)

Este é um dos grandes desafios do professor de História: mostrar o aluno a relevância do estudo da História fazendo da aula um momento de

prazer e significado e isso envolve fazer com que ele participe da construção do conhecimento, que vá além da simples leitura e decoreba sem sentido, tão usadas ainda hoje por alguns professores, para um processo de reconhecimento, atribuição de significado e consequentemente a apreensão.

Com a visitação ao Museu e aos elementos que compõem o espaço urbano em que este se insere aliada ao estudo em sala de aula é possível propiciar uma atitude inquisitiva diante do estudado, um olhar de indagação do aluno que aprende a “ver” a cidade de outra forma, motivando-o a interagir na construção do conhecimento através de um diálogo democrático e de uma ação efetiva que o conduza a conscientização de sua cidadania e construção de sua identidade.

## Referências Bibliográficas

**ALENCAR**, Valéria Peixoto. Texto extraído de <http://educacao.uol.com.br/planos-aula/ult3900u151.jhtm> acesso em 20 de setembro de 2009 citado por Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli em: **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

**BEIRIGO**, Isabel Cristina Felipe. **Ensino de História, Museus e Memória: construção interdisciplinar do conhecimento histórico**. Revista Museu: cultura levada a sério, 2010. Artigo disponível em [http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art\\_.asp?id=23532](http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=23532). Acesso em: 10 de abril de 2012.

**BITTENCOURT**, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª edição – São Paulo: Cortez, 2009.

**BRASIL**, **Constituição da República Federativa do**. Brasília, DF: Senado, 1988.

**BRASIL**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

**BRASIL**, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

**BRASIL**, Ministério da Cultura. Programa Monumenta **Sítios históricos e conjuntos urbanos de monumentos nacionais: norte, nordeste e centro-oeste**. Brasília: Ministério da Cultura, Programa Monumenta, 2005.

**BUENO**, Mirian Aparecida. **A importância do estudo do meio na prática de ensino em geografia física**. *B.goiano.geogr*, Goiânia, v. 29, n. 2, 2009. Artigo disponível em; [http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/56015\\_6446.PDF](http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/56015_6446.PDF), acesso em 19 de maio de 2012.

**CHAUÍ**, Marilena. **Cultura política e política cultural**. *Estud. av.*, São Paulo, v. 9, n.23,1995. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141995000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141995000100006&script=sci_arttext) acesso em 10/05/2012.

**FARIAS**, Kelson Adriani. **O professor de História e o Drama de Ensinar**. IN: XX Simpósio Nacional de História. História e Fronteiras. Florianópolis: ANPUH, 1999.

**IPHAN- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Ação emergencial do IPHAN/BA em Porto Seguro. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=1857>. Acesso em 2 de abril de 2012.

**MACHADO**, Maria Beatriz Pinheiro. **Educação Patrimonial: Orientação para professores de ensino fundamental e médio**. Caxias do Sul: Maneco. Livr e Ed, 2004.

**MACHADO**, M, Judith Lintz Guedes e **NOGUEIRA**, Natania Aparecida da Silva. **Os desafios para a construção de uma história local e para a implementação da educação patrimonial – O caso de Leopoldina, Zona da Mata de Minas**. *Polyphonia*, v. 21/1, jan./jun. 2010. Artigo disponível em: [www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/download/229/9941](http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/download/229/9941). Acesso em 18/05/2012.

**NASCIMENTO**, Rosana Andrade Dias. **Museu: luxo ou necessidade: buscando um Museu e uma Museologia de todos para todos**. Texto apresentado no II Congresso Técnico-Científico e Cultural da UESB, realizado de 8 a 13 de dezembro de 1991.

**NORA**, Pierre. “**Entre Memória e História – a problemática dos lugares**”. Projeto História, SP, DEZ. 1993

**PORTO SEGURO**, Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 651 de 17 de novembro de 2006**. Aprova o Plano Diretor de Porto Seguro, define o perímetro urbano e dá outras providências.

**RODRIGUES**, Ana Ramos. **O Museu Histórico como agente de Ação Educativa**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Vol. 2 nº 4, dezembro de 2010. Disponível [http://www.rbhcs.com/index\\_arquivos/Artigo.OMuseuHist%C3%B3ricocomoagenteA%C3%A7%C3%A3oEducativa.pdf](http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.OMuseuHist%C3%B3ricocomoagenteA%C3%A7%C3%A3oEducativa.pdf). Acesso em 02 de maio de 2012.

**SANTOS**, Maria Célia T. Moura. **Repensando a Ação Cultural e Educativa dos Museus**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA. 1993. 2ª ed. ampliada.

**SCHMIDT**, Maria Auxiliadora e **CAINELLI**, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

**SILVA**, Francisco Ribeiro da. **História Local: Objetivos, Métodos e Fontes**. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3226.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2012.

**SOARES**, André Luis Ramos (org.). **Educação patrimonial: relatos e experiências**. Santa Maria; Ed. Da UFSM, 2003.

**TOFANI**, Frederico de Paula; **FERREIRA**, Fernanda Costa; **LEITE**, Débora V. B. et al. **Opapel do geoprocessamento na preservação do patrimônio cultural nacional nos municípios de Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália, Bahia: procedimentos e desafios**. Anais XV Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto - SBSR, Curitiba, PR, Brasil, 30 de abril a 05 de maio

de 2011, INPE. Artigo disponível em: [http://www.arq.ufmg.br/SiteLabGeo/Laboratorio\\_Geo/Artigos/SBSR2011\\_Ferreira\\_Leite\\_Moura.pdf](http://www.arq.ufmg.br/SiteLabGeo/Laboratorio_Geo/Artigos/SBSR2011_Ferreira_Leite_Moura.pdf). Acesso em: 20 de maio de 2012.

## MEMÓRIA, HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL

Giselda Shirley da Silva\*

**Resumo:** Este artigo versa sobre memória e patrimônio e relaciona-se aos diversos aspectos do saber histórico e suas contribuições para o conhecimento da história. Objetivamos ao longo da tessitura narrativa, discorrer sobre história, memória e patrimônio, buscando perceber de que forma elas se inter-relacionam e permitem a valorização do patrimônio cultural e o (re) pensar da identidade. O objetivo do estudo foi perceber o que diz a Constituição Brasileira sobre patrimônio cultural nacional e a necessidade de sua preservação. Diversos questionamentos constituíram-se no fio do condutor da pesquisa os quais são aqui colocados sob a forma interrogativa: O que é patrimônio Cultural? Como ele é classificado? Como se deu a estruturação do Patrimônio no Brasil? Qual é o papel da educação patrimonial para a preservação e divulgação desse patrimônio? Buscando responder aos questionamentos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental de forma a conhecer melhor a temática abordada. A pesquisa desvelou que houve avanços em relação à política patrimonial, todavia, ainda há muitos retrocessos e desafios a serem suplantados para a efetiva proteção do patrimônio, sendo a educação patrimonial e o investimento na educação um dos veículos que contribui para este objetivo.

**Palavras-chave:** Patrimônio. Cultura. Memória. História.

**Abstract:** This article turns on memory and patrimony and their links to the several aspects of the historical knowledge and their contributions for the knowledge of the history. We aimed at along the narrative tessitura, to discourse on history, memory and patrimony, looking for to notice that it forms

\* Mestre em História pela Universidade de Brasília (UnB) . Especialista em História do Brasil pela PUC-Minas. Especialista em Educação a Distância pela Faculdade FINOM. Professora do Ensino Superior. Historiadora e pesquisadora de cultura; religiosidade popular; história local e regional. Responsável pelo Setor de Patrimônio Cultural da Secretaria Municipal de Cultura e Responsável pelo Arquivo Público Genésio José Ribeiro. Membro do Conselho Municipal do Patrimônio Cultural. E-mail: giseldashirley@hotmail.com

they interrelate and they allow the valorization of the cultural patrimony and it (reverse) to think of the identity. The objective of the study was to notice what says the Brazilian Constitution about national cultural patrimony and the need of their preservation. Several questions were constituted in the thread of the driver of the research which are put here under the interrogative form: What is Cultural patrimony? How is he classified? How did their feel the structuring of the Patrimony in Brazil? Which is the paper of the patrimonial education for the preservation and popularization of that patrimony? Looking for to answer to the questionamentos, a bibliographical and documental research in way was accomplished to know the approached theme better. The research revealed that there were progresses in relation to the patrimonial politics, though, there are still many retreats and challenges to be supplanted for the effective protection of the patrimony, being the patrimonial education and the investment in the education one of the vehicles that contributes to this aims at.

**Keywords:** Patrimony. Culture. Memory. History.

## **Introdução**

Este estudo traz a baila algumas reflexões sobre patrimônio, história, memória e cultura. Buscamos pensar ao longo desse trabalho, campos de reflexão que permitem pensar sobre o patrimônio cultural e as possibilidades de relação com a história e a memória, valendo de reflexões já realizadas anteriormente e (re)visitadas no cotidiano do trabalho voltado para a valorização da cultura e do patrimônio cultural. Com os fios iniciais, buscamos na tessitura desse texto narrativo, refletir sobre o patrimônio cultural e as questões a ele relacionadas entrelaçando a memória e a história. Buscamos também alinhar diálogos com alguns pensadores que Trazem Contribuições teóricas sobre o patrimônio e como este e configura em uma temática importante ao pensarmos em história e identidade.

O objetivo foi refletir sobre patrimônio e como os estudos e saberes construídos sobre o mesmo nos permitem “preservar” nossa memória e os

objetos e lugares relacionados à nossa história e por isso, nos são caros.

Várias indagações nortearam a pesquisa, a saber: O que é patrimônio Cultural? Como ele é classificado? Qual é o papel da educação patrimonial para a preservação e divulgação desse patrimônio?

O interesse por esta temática deu-se em decorrência da predileção pelos assuntos relacionados à cultura, a história e a memória. Ao longo de nossa trajetória, buscamos ampliar a carga de conhecimentos e saberes relacionados à cultura e ao patrimônio e perceber a magnitude desse emaranhado de cores, tipologias e formatos que compõem essa imensa colcha de retalhos que se constitui na cultura brasileira. Nesse sentido, faz-se mister pensarmos na nossa responsabilidade em relação a preservação dos indícios, objetos, lugares, bem como, conhecer, divulgar e valorizar as tradições, celebrações, saberes e fazeres que a compõem.

Nesse entrelaçar de fios diversos que constituem o marcante, mas delicado tecido social e cultural, percebemos a relevância de incitar reflexões sobre a cultura e o patrimônio cultural até mesmo como um exercício de cidadania.

Buscamos fundamentação em autores que partilham do solo da história cultural e (re) visitar a legislação vigente sobre o patrimônio cultural.

Pensar sobre patrimônio cultural na contemporaneidade significa um desafio que envolve interesses e influências diversas. Constitui-se em um jogo de lembrar e esquecer, imprimindo novos significados e valores. Significa pensar o velho e o novo, que deve e o que não deve ser lembrado ou esquecido, o que deve ser valorizado e o que deve ser suplantado... Eis aí um dos grandes desafios.

## Memória e patrimônio

*As coisas tem vida, Vidas impregnadas das vidas dos  
que fizeram manusearam, habitaram.  
Nas paredes das casas, nos lustres, no ranger.  
De cada porta, um pouco de habitantes permanece.  
A alma de um tempo... De vários tempos  
Seus amores, suas dores, seus modos de viver e ver o mundo.  
As coisas são vivas porque abrigam vidas...  
Muito mais do que isto, abrigam memórias...  
Carlos Henrique Rangel<sup>1</sup>*

Carlos Henrique Rangel versa sobre o valor das coisas e do legado do passado e nos faz pensar que as coisas são impregnadas de vidas e portadoras de lembranças que buscam pelo fio da memória reconstruir e ressignificar o passado. A memória está intimamente ligada à história. A história por sua vez é um campo privilegiado que nos permite conhecer o passado através dos indícios e representações desse tempo que já se foi. Ela é fundamental na construção /reconstrução das identidades.

Sandra Pesavento em sua obra, *História e História Cultural* debruçou sobre a mitologia grega e mostrou a relação de Mnemósine e Clio revelando que no tempo dos mitos, mãe e filha, tomaram para si o dom de preservar os fatos acontecidos, seja através do uso da memória, seja por meio da escrita. Pesavento mostra o papel de ambas e mostra que, com o estilete da escrita, Clio, a musa da História dividia com a mãe o mesmo campo do passado e a função de fazer lembrar.

Talvez, até, Clio superasse Mnemósine, uma vez que, com o estilete da escrita, fixava em narrativa aquilo que cantava e a trombeta da fama conferia

---

<sup>1</sup> Historiador. Diretor de Promoção do Iepha-MG. Instituto de Patrimônio Histórico-Cultural de Minas Gerais

notoriedade ao que celebrava. No tempo dos homens e não mais dos deuses, Clio foi eleita à rainha das ciências, confirmando seus atributos de registrar o passado e deter a autoridade da fala sobre os fatos, homens e datas de outro tempo, assinalando o que deve ser lembrado e celebrado”.(PESAVENTO, 2004, p.07)

Mnemósine e Clio são guardiãs do passado e deixam o legado de outros tempos. Todavia, História não é um discurso único, fechado, estático, numa visão unilateral da musa da História. Ao contrário, ela é viva, dinâmica, está sempre sendo reescrita.

Ao refletirmos nessa reescrita contínua da História, observamos que ao longo do século XX, muitas foram às transformações ocorridas na escrita da História, passando por uma crise de paradigmas que fizeram sua reinvenção. As ciências humanas, sobretudo a História, jogaram por terra velhas certezas no seu campo de trabalho. O historiador lida em uma área de incertezas, de saberes temporários, conhecimentos que são construídos/reconstruídos no decorrer do tempo não sendo permitido ao homem o saber absoluto ou definitivo. Nesse sentido, Robert Darnton (1986, p. 336) pondera que é impossível encontrarmos respostas definitivas, pois a história é continuamente questionada, revisitada e por isto, ela não é finita, não sendo possível termos a pretensão de escrever uma história única.

Através de sinais, indícios, pistas, fragmentos, o historiador busca compreender um pouco da realidade, como o caçador habilidoso que usa dos sentidos apurados para conhecer o desconhecido. Deve-se considerar que ao fazer seus estudos, o historiador está ligando a referenciais relacionados ao seu tempo, cultura, formação e práticas culturais.

Pesavento (op.cit, p. 15) destaca as contribuições da História Cultural dizendo que “ela está dando uma nova forma de a História trabalhar a cultura”. Chartier (1987, p. 56) define História como um “estudo de processos com os quais se constrói um sentido”. Assim, a proposta desta pesquisa foi trabalhar

com história, cultura e Patrimônio Cultural como produção de sentidos e como estes contribuem para a construção da identidade individual e coletiva.

A construção/reconstrução das identidades está intimamente ligada à memória e a história e esta por sua vez relacionam-se a aos lugares de memória e ao legado do passado deixados ao longo do tempo e que são importantes para fazer brotar ou fortalecer o sentimento de pertencimento ao lugar e a história

As lembranças comuns e as repetições rituais como, por exemplo, as festas familiares, aliadas à conservação de saberes e de símbolos do grupo, como fotografias, nomes, canções ou mesmo os odores, assim como a responsabilidade de transmitir essa herança, serão fatores fundamentais para a construção de um sentimento de pertença ao grupo e, conseqüentemente, para a construção de uma identidade local, regional ou nacional. (RAMOS, 2003, p.06)

Podemos perceber pelas palavras da autora como nossa memória é importante na construção da história e como esta precisa dos suportes e traços que viabilizem a preservação das lembranças. Isto nos faz refletir sobre o valor dos lugares de memória para a preservação dos traços culturais, históricos, sociais, a preservação dos saberes e fazeres, crenças, visando impedir que estes caíssem no esquecimento, que também é um traço da memória.

A cultura e a memória de um povo são os pontos centrais de união e identidade, os responsáveis pelos fios que tecem o delicado tecido social e cultural que ligam as pessoas em torno de um senso comum de compartilhamento e identidade, fator essencial para a construção da cidadania.

Cultura é definida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) como “ o conjunto de traços espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que distinguem e caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as formas de viver em comunidade, os valores, as tradições e as crenças<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Preâmbulo da Declaração Universal da Unesco sobre a diversidade cultural (2001).

Nesse sentido, percebemos ligação da cultura com a identidade cultural., não sendo vista como uma produção de uma classe apenas, não se limitando aos bens culturais de um povo, mas em um sentido mais amplo e múltiplo. Essa diversidade cultural refere-se a: “multiplicidade de formas em que se expressam as culturas dos grupos e sociedades. Estas expressões se transmitem entre os grupos e sociedades e dentro deles.”(UNESCO, 2005) Percebemos a importância dessas considerações acerca da cultura e da diversidade cultural, sendo esta diversidade sumamente importante, De acordo com a Unesco, esta diversidade é para o ser humano tão significativa e quanto a biológica “e constitui o patrimônio comum da humanidade, que deve ser reconhecido e consolidado em benefício das gerações presentes e futuras”( UNESCO, 2001)

O patrimônio histórico e artístico concretiza e da visibilidade a esse sentimento chamado pela memória e cultura, possibilitando assim, a constituição de identidades coletivas, fortalecendo elos de identidades comuns, importante fator para a sobrevivência de um povo.



**Imagem n: 01:** objetos do século XIX. Acervo do Museu de Paracatu (MG)  
Fonte: Dra. Maria Célia da Silva Gonçalves.

Individual, coletiva ou social, a memória pode ser vista como um sistema onde se cruzam estruturas culturais, políticas e econômicas enquanto códigos de representação. Isso quer dizer que, as representações do passado e do presente e as idealizações do futuro também convivem na memória, conferindo ao indivíduo identidade cultural e grupal. (FONTANA, 1998, p. 267).

Conhecimentos relacionados ao patrimônio cultural e memória são importantes na construção da identidade, permitindo assim, estabelecer relação entre passado, presente e futuro. Para Pelegrini e Funari (2008, p. 27) em nosso cotidiano, patrimônio está ligado aos bens de valor, ou seja, aquilo que possui valor seja ele, simbólico, afetivo ou mesmo monetário. Eles relacionam o material ao imaterial e se constituem no patrimônio cultural.

O conceito de patrimônio cultural na verdade, está imbricado com as identidades sociais e resulta, primeiro das políticas de estado nacional e, em seguida, do seu questionamento no quadro da defesa da diversidade. Patrimônio cultural associou-se nos séculos XVIII e XIX com a nação, com a escolha daquilo que representaria a nacionalidade na forma de monumentos, edifícios e outras formas de expressão. Podiam ser objetos antigos, como construções modernas ou, mais provavelmente, uma mescla de ambos. [...]

Podemos vislumbrar alterações conceituais em relação ao próprio conceito de história, cultura e patrimônio. Com o tempo, essa concepção de patrimônio foi sendo revista e aproxima-se mais na contemporaneidade das ações cotidianas na sua riqueza e pluralidade. O patrimônio está ligado ao material, mas também ao imaterial. Coisas simples “ganham valor” e recebem medidas de proteção, saberes e fazeres são valorizados e dignos de políticas de salvaguarda.

Contemporaneamente podemos observar o interesse pela identificação do patrimônio histórico, cultural, paisagístico e natural, com medidas legais, criação de políticas públicas e ampliação das discussões acerca de patrimônio

cultural, medidas de salvaguarda do patrimônio cultural e incentivo à criação de museus, arquivos e espaços de preservação da memória, bem como, incentivando a adoção de práticas educativas e projetos de educação patrimonial de modo a contribuir para conhecer, valorizar, preservar e resguardar os bens culturais de um povo.

## **Patrimônio Material e imaterial**

*E evidente que conceituações e re- conceituações que visem  
A ampliação das visões da cultura, do fazer cultural,  
do patrimônio e de nossas heranças culturais, serão, em  
princípio, sempre bem vindas. Diante da extrema riqueza  
da criação cultural brasileira, da diversidade das matrizes  
antropológicas que convergiam historicamente para  
produzir a nossa configuração e da multiplicidade presente  
dos nossos focos de cultura...  
Dos fenômenos e processos  
Que se produzem e se reproduzem sem cessar em nosso  
Colorido mosaico de cultura.  
(Gilberto Gil, 2004)*

Podemos perceber pelas palavras do Ministro Gilberto Gil a relação entre cultura e patrimônio e como ambas estão intimamente ligadas.

Cecília Londres Fonseca (2004) define patrimônio como tudo aquilo que criamos, valorizamos e queremos preservar: constituem-se dos monumentos e obras de arte, mas incluem também festas, músicas, danças, comidas, saberes, fazeres, crenças, folguedos, falares, concluindo que ai esta inserida toda produção humana, seja ela através das mãos, das ações, ideias, crenças, fantasias, sonhos.

O primeiro pressuposto indicado de início e de que não é uma tipologia de bens que determina a priori o que deve ser considerado patrimônio, e sim, a atribuição de valor e o desejo de investir na preservação. Deslocamos assim, a perspectiva dos objetos para as ações constitutivas desta categoria de bens que assumem o valor simbólico específico, mas cuja seleção é condicionada pelo contexto sócio-cultural dos agentes dessa seleção. (FONSECA, 2004, p.21)

A autora reflete que é preciso alargar a noção de patrimônio de forma que englobe os costumes mais diversos, abarcando tudo aquilo que os diferentes grupos atribuam valor significativo a ser repassado para as gerações futuras. Fonseca escreveu que patrimônio “são os monumentos e obras de arte, e também as festas, músicas e danças, os folguedos e as comidas, os saberes, os fazeres e os falares.” (FONSECA, op. cit, p.21) Nessa perspectiva, tudo aquilo que nós produzimos nossa cultura, crenças, saberes e fazeres constitui o nosso universo patrimonial.

Constituem-se em patrimônio cultural os bens de natureza material, abarcando também os bens imateriais. A Constituição Brasileira em seus artigos 215 e 216 relacionam-se a Organização da Cultura e definem patrimônio cultural, sendo esta uma forma de manter viva a memória e a história de um povo, importantes vetores identitários. A Carta Constitucional atualiza o conceito de Patrimônio cultural e reza em seu artigo 216:

Art. 216 – Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver.
- III- as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V- os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

(...) Parágrafo 1º - O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá a o patrimônio cultural brasileiro, por meio de

inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

Parágrafo 2º: Cabe a administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta os quantos dele necessitem.

Parágrafo 3º: A Lei estabelecerá incentivos para produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

Parágrafo 4º: Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos na forma da lei.

Esses artigos rezam como uma das obrigações do Estado Brasileiro ante o Patrimônio Cultural, a elaboração de “outras formas de acautelamento e de preservação, para além do tombamento, para as formas de expressão e os modos de criar, fazer e viver.” (IPHAN, 2000, p.11). Esse dispositivo legal acima mencionados ampliam **a noção de patrimônio cultural entrelaçando os bens de natureza material e imaterial, estabelecendo também os dispositivos necessários a preservação desses bens, podendo estes ser por meio de registros, inventários.**

A nossa Carta Magna reconhece a necessidade de preservação do patrimônio cultural definindo o papel do Estado, mas, atribui a sociedade a sua parcela de responsabilidade de no cuidado com os bens que sejam referência para os diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira contribuindo para a valorização da diversidade

De acordo com o IPHAN<sup>3</sup>, e com base em legislações específicas, o patrimônio material é composto por um “conjunto de bens culturais classificados conforme sua natureza nos quatro Livros do Tombo: arqueológico,

---

<sup>3</sup> O órgão responsável pela preservação e proteção do Patrimônio Cultural no âmbito federal é o IPHAN - Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, criado pela Lei federal nº378 de 13 de janeiro de 1937. Este órgão se encarrega do cadastro, tombamento e restauração dos bens considerados de excepcional valor histórico - artístico, documental, arquitetônico, paisagístico e arqueológico. No estado de Minas Gerais, temos o Instituto estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais – IEPHA /MG. Órgão responsável por supervisionar os processos de registro, criado em 1971 e alterada pelas leis estaduais de 1985 e 1993.

paisagístico e etnográfico; histórico; belas artes; e das artes aplicadas.” Esse patrimônio material é constituído de bens imóveis e móveis. De acordo com esta divisão do Instituto de Patrimônio Histórico e Cultural, os bens móveis são os “núcleos urbanos, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais; e móveis como coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, fotográficos e cinematográficos”. De acordo com Fonseca (op. cit., p. 38)

Enquanto prática social, a constituição e a proteção do patrimônio estão assentadas em um estatuto jurídico próprio, que torna viável a gestão pelo Estado, e nome da sociedade, de determinados bens, selecionados com base em certos critérios, variáveis no tempo e no espaço. A norma jurídica, nesse caso, funciona como linguagem performativa de um modo bastante peculiar: não apenas define direitos e deveres para o Estado e para os cidadãos como também inscreve no espaço social determinados ícones, figurações concretas e visíveis de valores que se quer transmitir e preservar.

Esses bens móveis e imóveis para serem protegidos legalmente por meio do tombamento regulamentado pelo Decreto Lei nº25 de 30 de novembro de 1937. De acordo com o IPHAN, tombamento é:

Um ato administrativo realizado pelo Poder Público, nos níveis federal, estadual ou municipal. Os tombamentos federais são responsabilidade do IPHAN e começam pelo pedido de abertura do processo, por iniciativa de qualquer cidadão ou instituição pública. O objetivo é preservar bens de valor histórico, cultural, arquitetônico, ambiental e também de valor afetivo para a população, impedindo a destruição e/ou descaracterização de tais bens. Pode ser aplicado aos bens móveis e imóveis, de interesse cultural ou ambiental. É o caso de fotografias, livros, mobiliários, utensílios, obras de arte, edifícios, ruas, praças, cidades, regiões, florestas, cascatas etc. Somente é aplicado aos bens materiais de interesse para a preservação da memória coletiva.

O processo de tombamento pode ser feito a nível municipal, estadual ou federal. Constitui-se em uma medida de proteção e acautelamento que possibilita a comunidade cuidar dos bens culturais que lhe são caros. Podem ser feitos

também tombamentos de núcleos históricos, conjuntos arquitetônicos e etc. Algumas cidades brasileiras são belos exemplos de patrimônio cultural, quase que, um museu a céu aberto. As cidades mineiras de Ouro Preto, Diamantina e Paracatu, entre outras cidades históricas de Minas Gerais nos remetem ao tempo da mineração no Brasil e nos convidam a viajar pelas ruelas, construções antigas e objetos seculares que compõem o cenário histórico, sendo além de histórico, um atrativo turístico. Ouro Preto, Congonhas e Diamantina foram agraciadas com o título da UNESCO de Patrimônio Cultural da humanidade.

Além dos templos, casarões, praças e imagens, o patrimônio cultural é também constituído por bens imateriais, que, sendo portadores de sentidos, são de grande relevância para a memória de uma comunidade. São as festividades religiosas ou não, os modos de ser e fazer, as crenças, os cantos, as rezas, as tradições, as histórias contadas, a forma de educar os filhos, de cozinhar, de plantar e colher. O patrimônio cultural imaterial é protegido através do Registro Imaterial.



Figura 1e 2: Imagem de tradições antigas Noroeste de Minas: Folia de Santos Reis, registrada como patrimônio imaterial em João Pinheiro(MG). Na imagem dois temos a Festa de Caretagem, tradição festivo religiosa muito antiga na comunidade Remanescente de Quilombo de São Domingos Paracatu. Autoria das imagens: Maria Célia da Silva Gonçalves e Vandeir José da Silva. 2010.

Garcia (2004, p. 6) mencionou que em 04 de agosto de 2000 foi publicado o Decreto Presidencial número 3.551 que instituiu o “Registro dos Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem o Patrimônio cultural brasileiro. ‘Foi então criado o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial’. O instituto de registros se organiza em quatro grandes categorias: Livro de Registro dos Saberes, das Celebrações, das Formas de Expressão e dos Lugares. Este Decreto regulamenta os artigos 215 e 216 da Constituição Federal.

De acordo com o IFHAN patrimônio cultural imaterial é repassado das gerações mais velhas as mais novas sendo reinventado no cotidiano e...

...Constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. É apropriado por indivíduos e grupos sociais como importantes elementos de sua identidade

A implementação de uma política de salvaguarda mais estruturada e sistemática começou a ser colocada em prática com a criação do Departamento do Patrimônio Imaterial em 2004. Sendo também o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) outra importante iniciativa.

O nosso patrimônio é composto dos nossos bens culturais instigam o interesse conhecermos a nos mesmos, ao nosso grupo, a nossa história e o ambiente que nos rodeia. Nesse sentido, o Valor Cultural de um bem ou um patrimônio reside na habilidade de instigar a memória das pessoas, cooperando para o fortalecimento de sua identidade cultural e de laços identitários, contribuindo para melhoria na qualidade de vida das pessoas. Ou seja: A maneira de constituir a vida, de fazer as coisas, de ser, falar, agir, transformar o espaço é diferente de lugar para lugar, de povo para povo, de tempo em tempo.

A memória social está inteiramente ligada à memória de onde se projetam as representações da cidade. Nosso patrimônio, nesse sentido, Compreende

lugares, bens imóveis, monumentos, e vivências. Maurice Halbwachs escreve que não seria possível entender que pudéssemos reconstruir o passado, se este não fosse mantido, no meio que nos rodeia.



Imagem nº02: Roda de fiar com três pés. Acervo do Museu Histórico de Paracatu – MG. Imagem 03: Objetos utilizados para o feito de farinha em Cana Brava, Distrito de João Pinheiro. Fonte: Acervo do pesquisador Ms. Vandeir Jose da Silva. 2013

A definição do conceito de Patrimônio, tal como o conceito de cultura e polissêmico.

O patrimônio cultural de um povo de um povo compreende as obras de seus artistas, arquitetos, músicos, escritores e sábios, assim como as criações anônimas surgidas da alma popular e o conjunto de valores que dão sentido a vida. Ou seja, as obras materiais e não materiais que expressam a criatividade desse povo: a língua, os ritos, as crenças os lugares e os momentos históricos, a cultura, as obras de arte e os arquivos e bibliotecas. (IPHAN, 2000, p 275)

Podemos observar a definição de Patrimônio cultural elaborada pela Convenção para salvaguarda do Patrimônio Cultural realizada em 2003 em Paris. De acordo com a Unesco se entende por patrimônio cultural imaterial

os usos, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais inerentes - que as comunidades, os grupos e em alguns casos, os indivíduos reconheçam como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é recriado constantemente pelas comunidades e grupos em função de seu entorno, sua integração com a natureza e sua história, infundindo-lhes um sentimento de identidade e continuidade e promovendo o respeito da diversidade cultural e da criatividade humana. (Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, 2003, art. 2.1)

Em 04 de agosto de 2000 foi publicado o Decreto Presidencial 3551 que representou o alvorecer das políticas públicas voltadas para a questão do Patrimônio, pois, começaram a ser debatidas ações sobre a implantação da política de Patrimônio Imaterial, como, definir prioridades, estabelecer conceitos e sugerir experiências piloto para inventário e registro.

A distinção que cabe fazer, no caso dos bens culturais e entre aqueles bens que, uma vez produzidos, passam a representar um relativo grau de autonomia em relação ao seu processo de produção, e aquelas manifestações que precisam ser constantemente atualizadas por meio da modalização de suportes físicos – o corpo, instrumentos, indumentária, e outros recursos de caráter imaterial – o que depende da ação de sujeitos capazes de atuar segundo determinados códigos. (FONSECA, 2001)

Nesse sentido, podemos perceber a pequena diferença bens de natureza material e imaterial.

O patrimônio cultural precisa ser protegido.

## **Lugares de memória**

*“ A cidade não Conta o seu passado,  
Ela o contém como as linha da mão,*

*escrito nos ângulos das ruas,  
nas grades das janelas,  
nos corrimãos das escadas,  
nas antenas dos pára-raios,  
nos mastros das bandeiras,  
cada segmento riscado  
por arranhões, serradelas, entalhes,  
esfoladuras.”*

*(Ítalo Calvino, As Cidades Invisíveis)*

Pierre Nora (1981) afirma que na contemporaneidade, possuímos somente os lugares de memória, definição que propõe e que remete aos ambientes materiais ou simbólicos em que a sociedade e os homens de nosso tempo procuram – voluntariamente - construir memória.



**Imagem nº04:** Centro Histórico de Paracatu (MG). Casarões do século XVIII onde hoje se localiza a Casa Da Cultura. Fonte: Acervo da pesquisadora. 2010

Ao analisarmos a imagem acima que retrata a parte histórica de Paracatu, outrora, a Paracatu do Príncipe, cidade do período colonial percebemos as marcas daquele tempo impregnadas nos casarões antigos, na arquitetura e nos símbolos de outro tempo. Nesse sentido, podemos perceber que todo povo ou comunidade estabelece uma relação com um lugar, com uma História, constituindo estes espaços em lugares de memória.

Os traços do passado constituem-se em peças importantes na formação da identidade de um povo e da memória social das comunidades, sendo que a conservação desses testemunhos materiais e imateriais possibilita o sentimento de pertencimento à memória, a História e ao grupo de vivência. Podemos observar a importância desses vetores na formação da identidade, pois esta se compõe a partir do passado, presente e futuro, sendo constituída daquilo que fomos, que somos e que desejamos ser. Podemos observar esta questão nas palavras do escritor paracatuense, Oliveira Mello ao referir-se a sua cidade, a Paracatu de outrora e a Paracatu de hoje.

Fixar-se maneira evidente, que esse povo construiu e constrói no tempo uma cultura eterna. Ao lado das patas de gado transitando do noroeste para as minas de Goiás, ao lado do ouro fugidio dos seus côregos arenosos que locupletou baús insaciáveis dos homens e fez a vila formosa; ao lado da cultura intelectual e artística que a imortalizaria, ao lado de tudo isso que ainda existe, foi também transformada na grande produtora de grãos. Alimentos que saciam a mesa do brasileiro e enchem os celeiros do mundo industrializado e do asfalto que não são sucateados como as suas famosas minas de ouro. São as novas minas reveladas que se tornam causas de muitas esperanças promissoras e perenes depois e Paracatu. (OLIVEIRA MELLO, 2002, p.40)

Nas palavras de Oliveira Mello podemos observar o sentimento de identidade e pertencimento a Paracatu, nas descrições do autor em relação à História da cidade, onde o mesmo se reporta ao período colonial época de fundação da cidade e a Paracatu contemporânea.

Eclea Bosi (2003, p. 73-74) escreve que [o bairro tem] sua infância,

juventude, velhice... as casas crescem do chão e vão mudando: canteiros, cercas, muros, escadas, cores novas, a terra vermelha e depois o verde umbroso. Arbustos e depois árvores, calçadas, esquinas... Uma casa pintada de azul que irradia a luz da manhã, os terrenos baldios, as ruas sem saída que terminam em praças ermas... O bairro acompanha o ritmo da respiração e da vida dos seus moradores. Suas Histórias se misturam e nós começamos a enxergar nas ruas o que nunca víriamos, mas nos contaram.

Ela fala da importância dos marcos físicos da cidade que vão desaparecendo para dar lugar à modernidade, as casas antigas que vão sendo demolidas para dar lugar às novas. Os velhos sobrados que são demolidos, como se o velho fosse uma espécie de “estorvo” que impede o ideal de modernidade e beleza atuais. Essa dificuldade é percebida muitas vezes a partir da nossa visão positivista de História ao olharmos um velho sobrado em nossa cidade e não damos a ele o valor que merece por pensamos que só é necessário “preservar” aqueles patrimônios que pertenceram a pessoas “importantes”. Esquecemos-nos que todos os seres humanos são sujeitos históricos em todos os tempos e lugares e todas as suas ações são relevantes por serem registros de um tempo, o palco de vivências e de experiências múltiplas. Ecléa escreve dos sobrados que:

Não merecem tombamento porque lá não morou nenhum barão, mas foram adquiridos com prestações custosas, privações sem fim, que resultaram nessas casas adoráveis que conhecemos: a máquina de costura a um canto da sala, a TV redimida por uma toalha de crochê, os gerânios. Salas onde a gente ficaria um século escutando, onde as meias paredes filtram conversas, exercícios de piano, a água correndo, a canção dominical (se faz sol) (BOSI, op. Cit, p. 74).



**Imagem N°05:** Igreja do Rosário no Centro Histórico de Paracatu. Foi construída pela Irmandade do Rosário no século XVII. Fonte: Acervo da autora

Na contemporaneidade temos a impressão de que para alimentar a memória, é necessário dar-lhe um formato material. Podemos perceber estas questões ao olharmos um vai-vem e nos lembrarmos das nossas brincadeiras de infância; ao lançarmos olhares sobre uma foto antiga da “recordação escolar” e em nossa lembrança visualizamos nossa primeira professora, os colegas de escola; a bengala que nos remete a avó que já não esta mais entre nós... Uma presença ausente. Uma pintura no livro didático que nos permite conhecer um líder político que já faleceu, mas que deixou seu nome escrito nas páginas da História, até mesmo ou uma foto exposta na casa da Cultura da minha cidade que relembra o antigo Fórum, ou a Igrejinha que foi demolida e que não conhecemos.

Pierre Nora em sua obra “Entre Memória e História: a problemática dos lugares”. Escreve que os espaços de memória conseguem “... parar o tempo (...) bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizarem a morte, materializar o imaterial para (...) prender o máximo de sentido num mínimo de sinais”. Assim, os lugares de memória ganham visibilidade, na medida em que conseguem constituir laços entre o passado e o presente.

Ao se referir aos “lugares da memória”, muitos associam exclusivamente ao aspecto arquitetônico acreditando ser lugar de memória somente os museus, construções antigas, monumentos, arquivos. Todavia, é necessário ressaltar que os lugares de memória vão além do espaço físico, abarcam os bens culturais, as homenagens póstumas, entre outras coisas. De acordo com Nora, esses lugares de memória são ao mesmo tempo materiais, funcionais e simbólicos.

Ao refletirmos sobre o simbólico, lembramos que símbolo é a presentificação do ausente. Aquilo que representa algo. Nesse sentido, pensamos, por exemplo, no ato de fazer um minuto de silêncio em memória de alguém. Esse momento é carregado de significados que vai além do ato em si significa a memória de alguém ou o fato que se quer celebrar.



**Imagem N°05:** Igreja Imaculada Conceição em Cana Brava. Construída na primeira metade do século XIX. Imagem N° 06: Matriz de Santo Antônio DA manga em Paracatu. Construção do século XVIII. Acervo: Vandeir José da Silva. 2011.

Seu projeto nos remete ao período da mineração em Minas Gerais, época de sua fundação, quando a paisagem da cidade de Paracatu se desponta com a fundação do arraial e com a criação da Vila de Paracatu do Príncipe em 20 de outubro de 1798. Suas construções, em geral, eram muito simples, mas as Igrejas retratam a religiosidade do povo que vinha Habitar essas paragens e o estilo de construção das igrejas daquela época. Essa Igreja permanece servindo ainda hoje para realização das cerimônias religiosas e lugar de memória, constituindo-se como parte do Patrimônio material da cidade de Paracatu, noroeste de Minas Gerais. Percebemos ao andar pelas ruas da cidade a coexistência do novo e o velho, pois, mesmo com casas modernas, prédios, estabelecimentos comerciais que ao longo das décadas foram sendo construídos na cidade, estes monumentos, testemunhos dos tempos coloniais ainda compõem o cenário, mesmo com os desgastes que lhe foram impostos pela ação do tempo e muitas vezes pelos descasos de alguns.

Essa Igreja conta da História deste lugar. Ao longo de sua existência foi o palco de inúmeras celebrações religiosas, casamentos, batizados, local para onde se dirigiam os fiéis em momentos de tristeza para rogar ao altíssimo ou momentos de alegria para agradecer a Deus as bênçãos concedidas. Seu aspecto simbólico está embutido desde a sua idealização.

Considerados como “instituições da memória”, os museus trouxeram em seu bojo, ao longo dos séc. XIX e XX, também, o discurso do poder, quer das elites, quer dos governos, embora tenham sido permanentemente mostrados como espaços de construção e de conservação da memória de todos os grupos cabendo dizer, a esse respeito, que tal postura indica um discurso homogeneizador. (RAMOS, op. cit, p 04)

Para a preservação da memória, precisamos conservar os lugares e objetos que “nos contam histórias”, as formas, as festas, os objetos, as tradições, dando lhes significados. Para ser visto como “lugar de memória”, esse espaço deve ser reconhecido como tal, seja por uma pessoa, por um grupo social ou por toda uma sociedade. Como diria Nora, “é preciso ter vontade de

memória”. (Cartilha do IEPHA/ MG, 1989).

Muitos afirmam que os museus, arquivos, são admiráveis organismos de “preservação da memória” e da história de um povo e lugar, refletimos, porém que seu significado seja ainda maior, pois além de se constituírem como espaços de “preservação da memória”, representam também como territórios de “edificação da memória”.

O aparecimento dos museus foi um dos objetos privilegiados pelos debates historiográficos mais recentes, por sua ligação com a questão da memória nacional. Embora se saiba que a história dos museus está ligada, em última instância, ao templo das musas, na Antigüidade, esta ligação com a memória nacional vem se mostrando mais claramente desde a Revolução Francesa, isto é, no mundo contemporâneo. As várias transformações de que o museu foi alvo ao longo desse século, diz a citada autora e, principalmente a abrangência praticamente ilimitada dos objetos que engloba indicam que ele é um dos lugares-chave para se entender as sociedades modernas e a forma pela qual elas se fazem representar. (Brefe apud RAMOS, op.cit, p.04).

Trabalhar esses lugares de memória no espaço da sala de aula constitui-se um fator de grande relevância para conhecer a história e a cultura de um povo, todavia, como toda atividade a ser executada com os alunos e vise trazer realmente contribuições no processo ensino-aprendizagem ao inserir visitas aos museus, arquivos e outros espaços de preservação de memória como recurso didático, o professor precisa conhecer a Instituição com a qual vai trabalhar. E seu papel ao fazer o planejamento do trabalho a ser executado, avaliar com antecedência as exposições, conhecer o histórico da história da formação do acervo e a proposta educativa que fundamenta seu trabalho. E nesse planejamento, não bastam simplesmente reconhecer os museus e arquivos como lugares de lembrança. É preciso planejar sempre tendo em mente que no jogo das disputas institucionais, estes espaços também podem ser marcados pelo esquecimento, proposital ou não. Mais do que um lugar de “preservação da memória”, portanto, os museus e arquivos são locais da

construção e da disputa de memórias, influenciando naquilo que deve e o que não deve ser lembrado. Nessa perspectiva, outros lugares de memória precisam ser analisados.

A memória, a História e as instituições da memória destacamos o acervo de um museu, estamos querendo destacar aquilo que seus organizadores recolheram, buscando a finalidade da preservação de tal acervo, mas podemos destacar também aquilo que foi deixado de lado por este mesmo grupo. Essa afirmação nos permite dizer que “elaborar a cultura” não é uma atitude ingênua ou neutra, porque tal elaboração possui uma carga de subjetividade oriunda de quem a elabora. Da mesma forma que a elaboração, também a exposição é carregada de significados, de ideologias, de mundividências. O que queremos dizer com este ou aquele objeto? O que queremos mostrar com o “sentido” da exposição? Toda exposição, a nosso ver, tem um discurso implícito ou explícito, e é preciso que o mesmo seja comunicado ao público visitante, que é a outra face do trabalho museológico. Tomando como exemplo, agora, o Museu da República, no Rio de Janeiro, vemo-lo como uma casa da memória republicana, mas, sobretudo como uma casa onde traz em salas que contam a história do país desde as culturas indígenas até os principais chefes políticos, tidos como formadores da nação chilena. No conjunto exposto há uma sala que destaca alguns aspectos do cotidiano, onde se inclui uma cozinha, capitaneada por uma scorridante mulher, que realiza o trabalho doméstico. (RAMOS, op. it, p. 05)

Nesse sentido, na visão da autora, os acervos estão impregnados de discursos e memórias. Eles trazem mensagens e conhecimentos, são registros de outro tempo.

E que é esta mensagem que está na rua, nas escolas, no cotidiano das pessoas. Considerando, ainda que ao serem portadores de conhecimento, os museus chegam às escolas com um discurso e que se a transposição do conhecimento se dá mediada por ações didático-pedagógicas, é de fundamental importância a nossa intervenção neste campo de saber para poder contribuir para um novo tipo de conhecimento mais dinâmico e mais crítico da realidade vivida. O sentido ideológico e discursivo da exposição ou do acervo dos museus, hoje, deve ser repensado ou substituído por outros símbolos e/ou por outros valores. (RAMOS, op. Cit, p. 06)

Para o IEPHA é necessário preservar e proteger, resguardar, sendo esta uma atitude de cuidado e respeito. É nossa responsabilidade e dever de resguardar os bens culturais impregnados de memória, valores históricos, arquitetônicos, arqueológicos, paisagísticos, artísticos, etnográficos e bibliográficos que colaboram para a formação identidade cultural de um povo, possibilitando as pessoas o conhecimento de si mesmo, da sua comunidade, da sua História, da sua cultura.



**Imagem 07:** Imagem da parte externa do Museu de Paracatu. Casarão do século XVIII. Fonte: Acervo da autora.

Ressaltamos a relevância desses lugares de memória para a educação Patrimonial e divulgação da memória e cultura local, sendo esse trabalho fundamental na constituição da identidade de um povo. Amamos e preservamos aquilo que conhecemos, sendo a História fator sumamente importante para se fortalecer o sentimento de pertencimento. Conhecer é o primeiro passo para o exercício da cidadania. Nesse sentido, faz-se mister a utilização da educação

patrimonial no espaço escolar, sendo a escola um espaço privilegiado na formação de cidadãos que conheçam sua História e tenha capacidade de valorizar e preservar os bens culturais do seu lugar de vivência.

## **Considerações finais**

Ao tecer as considerações finais deste trabalho, saliento que as perguntas permanecem, não sendo possível concluir coisa alguma. Trazemos apenas algumas considerações que são fruto do nosso olhar hoje e do nosso posicionamento contemporâneo e partir do nosso lugar de fala trazer algumas contribuições sobre patrimônio e a necessidade de revermos nossos bens culturais de modo a atuarmos de forma significativa para preservá-los.

Este assunto é muito instigante, pois nos incita a pensar na forma como conduzimos a preservação ou não, do patrimônio em nossa região, cidade e espaço de vivência. Por outro lado, faz-nos pensar nas políticas públicas voltadas para a preservação do patrimônio cultural e do próprio conceito de cultura que temos e consideramos pertinentes. Nesse sentido, precisamos repensar sobre a importância de ações e projetos voltados para educação patrimonial.

## **Referências Bibliográficas**

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CHARTIER, Roger. **A história cultural. Entre práticas e representações**, Rio de Janeiro, Bertrand do Brasil, 1.987.

DARNTON, Robert. **O Grande Massacre de Gatos e Outros Episódios da História Cultural Francesa** 2º Rio de Janeiro Graal 1986;

DARNTON, Robert. In PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. **As muitas faces da História. Nove entrevistas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O Patrimônio em Processo**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2005.

FONTANA, Josep. **História: análise do passado e projeto social**. Bauru: EDUSC, 1998.

GARCIA,

HALBAWACHS, M. **Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**(traduzido de Les lieux de Mémoire. Paris: Gallimard, 1984. In: Projeto História. São Paulo: Brasil, 1993.

OLIVEIRA MELLO, Antônio de. **As minas reveladas (Paracatu no tempo)**. Ed. da Prefeitura Municipal de Paracatu, 2.002. 2 ed. revista, ampliada, atualizada. 2.002.

RAMOS, Eloisa Helena Capovilla da Luz. **A memória, a história e as instituições da memória**.Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 18, n. 1, p. 5-8, jan./jun. 2003.

PESAVENTO, Sandra. **História&história cultural**.BeloHorizonte: Autêntica, 2004.

UNESCO, **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais**, art. 4.1, 2005.

UNESCO, **Declaração Universal da Unesco sobre a Diversidade Cultural**, 2001, art. 1.



## **HISTÓRIAS E MÓRIAS DOS REINADEIROS DO CORTE ESTRELA DO ORIENTE: REPRESENTAÇÕES DA FESTA DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO EM BOM DESPACHO (MG)**

**Vandeir José da Silva\***

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa foi perceber de que maneira os participantes do grupo de reinadeiros Estrela do Oriente representam a Festa em louvor a Nossa Senhora do Rosário. Durante cinco dias o grupo faz peregrinação pelas ruas da cidade, tocando, dançando, agradecendo as famílias que lhes dão café, almoço e janta. A metodologia foi de natureza qualitativa. O festejo na cidade de Bom Despacho é a maior manifestação cultural da cidade. No total há 21 ternos de reinadeiros alguns com mais de cem anos de existência. Houve presença também dos que não são associados, mas que fizeram suas homenagens aos santos de devoção.

**Palavras-chave:** Oralidade. Festa de Nossa Senhora do Rosário. Reinadeiros. Representações.

---

\* Possui Mestrado em História Cultural pela Universidade de Brasília-UnB (2010), graduação em História pela Faculdade Noroeste de Minas (1999), graduação em Estudos Sociais pela Faculdade Noroeste de Minas (1998), Especialista em História do Brasil pela PUC-MINAS - Universidade Católica de Minas Gerais (2002). Coordenador do NIC – Núcleo de Iniciação Científica - Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM. Integrante do grupo de pesquisa (TRANSE) laboratório Transdisciplinar de Estudos Sobre a Performance (Sol/UnB). Atualmente trabalha como professor na Instituição de curso superior: FINOM - Faculdade Noroeste de Minas. Membro da comissão científica de avaliação “CONIC”, Presidente do Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de João Pinheiro Minas Gerais. Atualmente trabalha nas instituições de Curso Superior – Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM); Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). Tem experiência na área de História, Sociologia, antropologia, TCC, (Trabalho de Conclusão de Curso). É pesquisador com ênfase nas temáticas: Quilombo, identidade étnica, cultura popular, representação social. E-mail: vandeirj@hotmail.com

**Abstract:** The objective of this research was to notice that it sorts out the participants of the reinadeiros group Stars of the East represent the Party in praise Ours Lady. of Rosário. For five days the group makes pilgrimage for the streets of the city, playing, dancing, thanking the families that give them coffee, lunch and dinner. The methodology was of qualitative nature. The feast in the city of Good Ruling is the largest cultural manifestation of the city. In the total there are 21 reinadeiros suits some with more than a hundred years of existence. There was presence also of the ones that they are not associated, but that did their homages to the devotion saints.

**Keywords:**Orality. Party of Ours Lady. of Rosário. Rreinadeiros. Representations.

## Introdução

Bom Despacho é uma cidade que se localiza no Centro-Oeste Mineiro. Veja o mapa abaixo.



Figura 1: Mapa localizando a cidade de Bom Despacho. Acesso em <https://www.google.com.br/search?q=Mapa+da+cidade+de+Bom+Despacho+Minas+Gerais>. Acesso: 05/10/2014.

O mapa tem por finalidade localizar a cidade de Bom Despacho bem como demonstrar os municípios que esta faz divisas geográficas. Pode ser percebido também o distanciamento com a Capital Mineira sendo de 173 km, enquanto em linha reta da Capital do Brasil Brasília - DF 525 km. Fonte consultada. <http://www.geografos.com.br/distancia-entre-cidades/distancia-entre-belo-horizonte-e-bom-despacho.php>. Acesso em 17/09/2014.

O cenário do plano de observação da pesquisa é a Festa de Nossa Senhora do Rosário que acontece anualmente no mês de agosto.

Justifico a pesquisa por compreender que há pouca produção historiográfica sobre grupos de reinadeiros no Centro Oeste Mineiro. Para a referida pesquisa apresento como indagações: Quais representações o grupo Estrela do Oriente constroem sobre a Festa de N. S. do Rosário? De que maneira a Festa é repassada para as novas gerações? Quais representações eles constroem sobre a Festa de Nossa Senhora do Rosário?

O objetivo da pesquisa é colaborar com produção científica sobre Festas Populares que fazem homenagem Nossa Senhora do Rosário em Minas Gerais.

Para a pesquisa apresento as seguintes argumentações: Quais representações o Grupo Estrela do Oriente constroem sobre a Festa de Nossa Senhora do Rosário? De que maneira a Festa é repassada para as novas Gerações?

A metodologia para o trabalho foi de natureza qualitativa.

A hipótese da pesquisa se assenta na idéia de que a Festa é uma expressão cultural repassada de geração em geração através da oralidade.

Compreendo que a relevância social do trabalho se dá através da devolução da pesquisa na forma da produção escrita, para o Capitão do reinado Estrela do Oriente, como forma de agradecimento pela participação dos mesmos na pesquisa.

A relevância acadêmica acontece na produção que será destinada ao meio acadêmico.

## **BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O PLANO DE OBSERVAÇÃO: A FESTA DO ROSÁRIO E SEUS PREPARATIVOS**

Festa neste trabalho é compreendida como Passos (2002, p. 25), quando afirma que: “na Festa, por causa dela, o indivíduo ‘vive o tempo das emoções intensas e da metamorfose de seu ser’. É tal o poder revigorante da festa, que é justo dizer que vivemos ‘na recordação de uma festa e na expectativa de outra’.

A Festa de Nossa Senhora do Rosário é centenária de acordo com seus participantes. Anualmente a manifestação popular acontece levando homens, mulheres e crianças a homenagearem a Santa através de “Cortes”, ou seja, grupos que se reúnem com diferentes denominações de nomes e indumentárias, mas todos com a finalidade de cantar em forma de versos, dançar e rezar em louvor a Santa do Rosário.

Neste sentido pensamos se a Festa como descreve Perez (2002, p. 19) “[é], antes de mais nada e acima de tudo um ato coletivo extraordinário, extratemporal e extralógico”. É nesse sentido que percebo esta manifestação cultural seguida de tradição, apoiada no sentimento de pertencimento e repassada de geração em geração.

Contemporaneamente há 22 (vinte e dois) ternos de reinadeiros sendo estes de diferentes bairros da cidade de Bom Despacho. Estes variam em relação ao número de membros, faixa etária e composição por sexo. Há Cortes onde somente os homens tocam e dançam acompanhados de princesas, promesseiras e rainhas que impunham da bandeira principal que vai a frente do Corte. Mas há grupos compostos de ambos os sexos que na sua maioria compõe-se de mulheres. Nestas elas executam toques com pandeiros, cantam e dançam, enquanto um homem tocam sanfona, caixa, e a bandeira de Nossa Senhora do Rosário.

---

<sup>1</sup> Corte aqui é entendido como reunião de pessoas que produzem o Festejo através de cantorias, batidas de instrumentos e louvores entoados para Nossa Senhora do Rosário.

Cada Corte veste-se de maneira diferente do outro, sendo que suas roupas são chamadas por alguns membros de fardas.

Para o acontecimento Festivo há uma programação que se estende durante cinco dias acontecendo peregrinação pelas ruas da cidade. Peregrinação aqui é entendida como descreve Turner (2008) como sendo algo que confere as várias sociedades um caráter de dinamismo da cultura e suas transformações no âmbito das interações sociais. A ligação entre os fiéis ocupa um papel de permanências, rupturas e persistências e estão ligadas as condições sociais e culturais. Dessa maneira podemos perceber que o dinamismo dos diferentes recortes apresentados pelos Cortes de reinadeiros que compõem a cidade de Bom Despacho possibilita perceber uma história é que rememorada sob versos rimados, contos e danças. O Festejo de acordo com os narradores da pesquisa apresenta um passado de reconstruções que são repassadas de geração em geração.

A Festa é sentida de diferentes maneiras de acordo com os grupos de reinadeiros que expressam a devoção aos seus santos protetores tendo como principal protagonista Nossa Senhora do Rosário.

A Igreja de Nossa Senhora do Rosário pela ocasião Festiva em seu louvor fica sempre cheia de fieis da cidade, de outros municípios e também de outros Estados. Em seu interior pode ser notado à presença dos andores de Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia e Nossa Senhora das Mercês. No lado direito do altar a presença de uma coroa Gigante que em seu interior compões-se de várias coroas pequenas que atraem as pessoas pela beleza que cada uma demonstra. Acima da coroa e fixos na parede, grandes rosários fazem o contorno. Enquanto o lado esquerdo, um mosaico de quadros de Nossa Senhora faz um formato de pirâmide. No teto da Igreja foi pintado uma a imagem gigante de Nossa Senhora do Rosário, beleza que leva os fiéis ao entrarem no templo, a contemplarem com os olhos fixos por alguns momentos.

Do lado de fora da igreja, enfeites de bandeirolas presos no pé de

Pinheiro são estendidos até a porta da Igreja. Na praça levantamentos de mastros acontecem pelos reinadeiros, às imagens levantadas são dos Santos já descritos. Também é realizado o levantamento de bandeiras na praça com os nomes de cada Corte de reinado com o nome do Capitão.



**Figura 2:** Imagem dos Cortes andando pelas ruas de Bom Despacho. Fonte: arquivo do pesquisador. Figura 3: Cortes descendo em direção a Matriz de Bom Despacho como pode ser observado a frente dos Cortes. Fonte: arquivo do pesquisador.

As imagens são amostras das peregrinações que acontecem durante os cinco dias da Festa de Nossa Senhora do Rosário. A seguir podemos perceber apresentações com participação da sociedade.



**Figura 4:** Imagem da procissão com saída da Igreja de Nossa Senhora do Rosário para a Matriz de Nossa Senhora do Bom Despacho. Fonte: Arquivo do

pesquisador. **Figura 5:** Do lado direito podemos perceber a apresentação de Reinadeiros. Durante o trajeto, homens e mulheres cantam com os ternos e rezam acompanhando os que tiram o terço, ou fazem orações do Pai Nosso e da Ave Maria. Fonte arquivo do pesquisador.

Observe nas imagens onde diferentes apresentações acontecem, este procedimento é comum durante a procissão. Um dos motivos que permitem a apresentação é a longa fila que forma com os reinadeiros ultrapassando ruas inteiras e dobrando quarteirões.

Vale ressaltar que em busca de melhor desempenho para o festejo, anualmente há uma programação a ser cumprida. No de 2014 foi organizada pela Associação dos Reinadeiros, conjunto com a Corte de Nossa Senhora do Rosário e as Paróquias: Nossa Senhora do Rosário, Nossa Senhora do Bom Despacho, São José Operário, São Vicente de Paulo, Paróquia Militar e Capelania Santa Casa<sup>2</sup>. Estão entre os participantes os Cortes credenciados: Rei Congo, Rainha Conga, Rei Preto, Rei Bordão Perpétuo, Rainha Perpétua, Rei Perpétuo de São Benedito e Rainha Perpétua de Santa Efigênia, Rainha Perpétua Nossa Senhora das Mercês, Rainha Perpétua da Coroa de Nossa Senhora do Rosário, Rei de Nossa Senhora do Rosário e o capitão-Mor. No ano de 2014 vinte e um Ternos associados e também os que não são desfilaram pela cidade sendo eles: dois Moçambique, um Penacho, um guarda de marinheiros, um Catupé, um Vilão e quinze Congo.

## **ETNOGRAFANDO A FESTA DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO ATRAVÉS DO REINADEIROS DO CORTE “ESTRELA DO ORIENTE”**

Nas memórias dos componentes do grupo eles iniciaram por diversas situações sendo elas por fé a Nossa Senhora do Rosário, pela tradição dos

---

<sup>2</sup> Informação retirada do cronograma distribuído aos festeiros e participantes.

pais, pagamento de promessas e pelo gosto de participar da Festa. Em suas lembranças Luiz Alberto Alves 31 anos, sendo um dos três capitães que recebeu a guarda do corte, contou que ele tomou a responsabilidade com idade de 14 anos, momento que ocorreu o falecimento de seu pai. Acrescentando sobre a história do Corte Estrela do Oriente ele conta que:

*O corte tem 104 anos e iniciou com três ex-escravos da fazenda dos Germanos. Eles chamavam: José Leite, Maria Leite e Bina. Foram através destes que começou o Corte que foi passado para José Igrásia, depois para meu avô Alberto Antônio Ribeiro repassado para meu pai José Miguel Alves e depois eu Luiz Alberto como Capitão e meu Ronaldo José Alves de 33 anos também como Capitão me ajuda.*

Inicialmente o narrador lembra como iniciou o Corte e explica como o mesmo vai sendo repassado através de tradição familiar. Segundo o entrevistado, contemporaneamente eles introduziram o sobrinho Pedro Vítor Alves sobrinho de sete anos, o mais novo componente do grupo.

Refletindo ainda suas palavras, é possível perceber pela narrativa que a composição do grupo de reinadeiros tem início sob liderança de ex-escravos e que houve interesse do prosseguimento da tradição sendo esta repassada na família de Carlos Alberto. As palavras do narrador fazem-me pensar no sentido da oralidade quando Costa (2001, p. 79) descreve que: “A cada minuto de nossa existência, narramos o que testemunhamos nossas dúvidas, nossas crenças, amores e desafetos, enfim, nossa experiência pessoal e social – do presente, do passado e do futuro -, e dessa forma construímos nossa vida e a vida dos outros”. Percebo nas reflexões da historiadora o sentido de termos tempo para ouvir o que as pessoas têm a nos dizer. Elas nos permitem compreender espaços que para nós são opacos, mas cheios de sentimentos e sentidos. É o que posso perceber no direcionamento das conversas e participação com os reinadeiros durante o festejo. Diante das narrativas orais, o entrevistado oferece condições de apreender na sensibilidade de suas palavras comportamentos, explicações da permanência de idosos, adultos, jovens e crianças compartilharem dos

sentidos e sentimentos da Festa de Nossa Senhora do Rosário como podem ser observado nas imagens.



**Figura 6:** Capitão Luiz Alberto fazendo apresentação de dança na rua. **Figura 7:** Capitão Ronaldo direcionando o Corte. **Figura 8:** Capitão Luiz Alberto e o sobrinho Capitão Pedro de sete anos.

Note que as apresentações coreográficas nas duas primeiras imagens realizadas pelos Capitães Luiz Alberto e Ronaldo. Na a terceira imagem, temos a presença do pequeno Pedro de sete anos de idade acompanhando o tio Luiz Alberto e desempenhando movimentos e ritmos nos toques do tamborim. A execução dos passos é outro fator que merece nossa atenção, mesmo com idade tão tenra, ele performatiza dançando e tocando tal como o tio, um esforço que combina movimentos de coreografia ao som da música tocada pela batidas dos tamborins e instrumentos dos reinadeiros.

Recorrendo ainda a história do surgimento do Corte relatada pelo Sr. José Vieira<sup>3</sup> de oitenta anos. Visualize as cenas a seguir.

---

<sup>3</sup> Nascido em Bom Despacho no dia 29 (vinte e nove de maio de 1934).



**Figura 9:** José Vieira vestido de Capitão- Mor. **Figura 10:** Parte dos objetos simbólicos portados pelo Capitão-Mor. **Figura 11:** Família do Sr. José Vieira. Momento em que receberam o Corte Estrela do Oriente.

As imagens têm por finalidade permitir ao leitor perceber as interações sociais em diferentes espaços. Retomando a reflexão anterior, o entrevistado explicou que exerce o cargo de Capitão-Mor e assim rememorou: “*Minha chegadano Reinado de Bom Despacho é desde a idade de criança*”. De acordo com seus relatos, o grupo não possuía um nome próprio e foi a partir de uma conversa que Alberto Antônio Ribeiro e ele, José Vieira, iniciaram reflexões para criarem um nome para o grupo. Assim ele recordou:

*Aí nós arrumamos essa denominação e pedimos a aprovação do padre que era o Pároco na época porque ficava assim: Estrela do Oriente parece que é Folia de Reis, mas não é! Ai ele fez um estudo lá, e viu que tinha fundamento da guarda de Congo “Estrela do Oriente” do Reinado de Nossa Senhora do Rosário de Bom Despacho. Ele olhou lá pesquisou e falou, não pode colocar que está dentro daquilo que vocês planejaram em colocar na Guarda de Congo Estrela do Oriente. Pode colocar. Ai, nós adaptamos esse nome do Corte. Que daquela época era Corte, Terno, Corte Terno.*

Nas rememorações do entrevistado, ele demonstra necessidade do grupo possuir um nome. Mas como pode ser observado na entrevista, após eles arrumarem um nome apropriado de comum acordo, foi levado para o pároco da época em sinal de respeito à hierarquia religiosa, para que este fizesse apreciação do mesmo. Segundo seus relatos desde então, o grupo passou a denominar-se como “Estrela do Oriente”. Interessante pensar que o nome que

o grupo recebe, configura o indicativo ao momento em que os três reis magos são guiados pela Estrela do Oriente para o local do nascimento do menino Jesus. Outro aspecto que os integrantes contaram, é que alguns deles fazem parte de grupo de Folia de Reis. Recorrendo a reflexão anterior, o narrador diz que somente após pesquisa do clérigo sobre o nome que eles queriam para o grupo e a confirmação de que poderiam batizá-lo, é que o fizeram, pois no entendimento do padre essa nomenclatura estava ligada a guarda de Congo.

Dessa maneira, o Corte passou a divulgar para a sociedade Bomdespachense a maneira que seriam conhecidos a partir desse dia. Posteriormente, o repasse do corte passou para José Miguel Alves que por ocasião de morte, o filho mais moço Luiz Alberto assumiu como capitão liderando os reinadeiros acompanhados do irmão Ronaldo também capitão. Contemporaneamente o sobrinho Pedro também faz parte do Corte também como Capitão.

O grupo tem uma atividade bastante exaustiva durante os cinco dias. O início do festejo em homenagem a Nossa Senhora do Rosário inicia na casa de Luiz Alberto. Nesse local há uma capela onde os instrumentos ficam guardados e são retirados somente no momento que o ritual festivo irá iniciar. Entendo ritual como descreve Turner (2008, p. 49): “Por “ritual”, entendo o comportamento formal prescrito para ocasiões não devotadas às rotinas tecnológicas, tendo como referência a crença em seres ou poderes místicos”.

Nas reflexões do autor entendo o espaço de permanências dos convivas que se entrelaçam a sociabilidade entre a família de Luiz Alberto e os componentes do Estrela do Oriente. Os ritos iniciam com os preparativos na casa do Capitão e sua mãe D. Vilma. Veja imagens.



**Figura 12:** Capela na Casa do Capitão Luiz Alberto. Fonte: Arquivo do pesquisador. **Figura 13:** Luiz Alberto fazendo ajustes nos instrumentos. Fontes arquivo do pesquisador. **Figura 14:** Porta bandeira e promessa, fazendo orações. Fonte arquivo do pesquisador.

Perceba acima diferentes momentos que acontecem que antecipam a saída do Corte. Na capela diferentes imagens ocupam o lado do altar sendo elas: Nossa Senhora do Rosário, a imagem de Cristo, São Benedito. E acima do altar a imagem de Cristo crucificado. Sob o altar sempre percebi um ou dois tamborim do(s) Capitão(ões). Cada reinadeiro ao entrar faz o sinal da cruz, confere seu instrumento, fazendo adequações quando necessário, em seguida sai com o mesmo. Esse ritual também é seguido pelas princesas ao entrarem para pegar suas bandeiras. Os instrumentos utilizados pelos tocadores são: Tamborim, sanfona, banjo, caixa, xiqui,xiqui e pandeiros.

De posse das indumentárias o Capitão sai da capela com vidro de óleo e benze cada membro com o sinal da cruz marcando-os com o óleo, repetindo o símbolo nos instrumentos portados pelos tocadores. Em seguida, ele ritualiza o mesmo gesto com as portas bandeiras, fazendo o mesmo com os Capitães e o pesquisador. Logo após inicia uma cantoria de fundo religioso pelo Capitão que é acompanhado por vozes que lembram a folia de reis como pode ser percebido a seguir nas imagens abaixo.



**Figura 15:** Momento do rito inicial para o Corte sair para as ruas de Bom Despacho. Fonte arquivo do pesquisador. **Figura 16:** Portas bandeiras a frente do Capitão que canta em versos para saírem para as ruas de Bom Despacho. Fonte: arquivo do pesquisador.

Os cantos em versos rimados são sempre referências para o grupo, pessoas que estão próximas. O capitão canta em rima história do cotidiano, tornam suas palavras artes em versos rimados, ele agradece aos companheiros as mulheres que saem com as bandeiras, pedi proteção a Bandeira principal de Nossa Senhora do Rosário que sua mãe carrega, pedi cuidado aos reinadeiros. Esse fazer apreendi como uma tessitura, uma arte o que leva-me recorrer a Amorim (2006, p.20) ao escrever que:

A arte é uma forma de expressão simbólica, cujo papel, entre outros, é o de revelar a história da humanidade. Implica, portanto, a transformação e a inserção do insumo natural ou cultural na existência do fruidor, que interpreta e completa a obra ou a cena a partir da sua experiência, do seu inconsciente e imaginário coletivo.

Refletindo sobre a citação, ligando as palavras e ações neste momento ritual e as conversas com o Capitão Luiz Alberto, é possível compreender que sua atuação desde menino participando com o pai lhe trouxe experiências compartilhadas. Essas vieram do pai com o avô que lhes foram repassadas, e por

sua vez aprendidas com seu pai “Capitão”. Percebo que as variações ao longo do tempo nos momentos do Festejo são espaços reconstruídos de inovações. Dessa maneira a beleza da cultura repassada de geração em geração demonstra que ela não é uma mimese, mas sim, um reconstruir de sentidos que firmam o alvorecer do século XXI diante da modernidade. Terminado o ritual, as mulheres saem para a rua com as bandeiras, momento que os reinadeiros e os capitães as acompanham a percorrerem as ruas da cidade de Bom Despacho. O trajeto do grupo é sempre liderado pelo Capitão Luiz Alberto que tem um cronograma das casas que eles irão visitar para cantar, dançar e rezar.

## **REPRESENTAÇÕES CONSTRUIDAS PELOS INTEGRANTES DO ESTRELA DO ORIENTE**

Procurei nesta pesquisa compreender representações como define Pesavento (2004, p. 41) quando reflete que:

As representações são também portadoras do símbolo, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão.

Concordo com a historiadora, pois durante todo o tempo de pesquisa sendo estes cinco dias, à medida que foram estabelecendo laços de confiança os sujeitos sociais partilhavam dos sentidos e atribuições da Festa homenageada por eles a Nossa Senhora do Rosário como não haviam feitos anteriormente quando o pesquisador registrava com fotos. O tempo em que percorri com os reinadeiros foi meu maior aliado. A cada dia, os membros apresentavam suas representações partilhando do mundo simbólico onde suas ações expressavam seja nos movimentos, cantos, ritmos ou em conversas durante os intervalos explicando o motivo de seus comportamentos. As narrativas fluíam mais, e davam-me a entender que os personagens queriam partilhar de suas

experiências. Estas condições lembram-me Bosi quando diz que:

Nesta pesquisa fomos ao mesmo tempo sujeitos e objeto. Sujeito enquanto indagávamos, procurávamos saber. Objeto quando ouvíamos, registrávamos, sendo como que um instrumento de receber e transmitir a memória de alguém, um meio de que esse alguém se valia para transmitir suas lembranças.

Acredito neste sentido que tanto o pesquisador como pesquisado sentiam necessidade de participar dos acontecimentos, mas era preciso confiança entre as partes tornando possível a interação entre esses dois mundos. Dito de outra maneira, com o estabelecimento da confiança a partir do Capitão Luiz Alberto, o grupo se desarmou, comportando de maneira que suas expressões culturais e falas permitiam-me compreensão e quando perguntados sobre determinada conduta, não havia resistência por parte deles em explicar o sentido da ação. As maneiras de representarem suas devoções têm motivos e explicações diferentes.

De acordo com D. Vilma 68 anos ao falar do sentido da Festa de Nossa Senhora do Rosário ela diz que:

*Eu sinto que é uma tradição nos temos né? E é uma coisa que vem desde muitos anos. E agente gosta muito! E vai de geração em geração né? Porque não pode deixar parar, tem que ir continuando, tocando para frente. A gente vai levando. De vez em quando tem um baque, mas agente vai passando por cima. A minha bandeira que eu carrego é a principal, aquela é minha só, ela não pode sair. Aquela só anda na fila. Tem aquelas outras que podem passear. A minha só fica na fila, o grupo não pode sair sem ela. Ela não pode sair porque no meu modo de pensar ela é a segurança. Porque a Festa tem que ter segurança né? E a segurança nossa é ela né? E é também saber o que é aquela Festa. Porque é a bandeira que indica. Eu acho que a bandeira é uma responsabilidade da gente. Eu gosto muito de carregar ela. Todo lugar que eu vou, eu gosto de carregar ela. Portanto é assim, eu não passo ela para ninguém. Eu não sei qual é a minha missão não, mas eu tenho que carregar ela! De forma que quando alguém me pede para carregar, eu não aceito! Não passo para ninguém e digo, carrega aquelas de lá. Porque*

*o Luiz Alberto me entregou ela e me pediu para carregar ela. Eu sinto a responsabilidade de seguir aquilo que ele pediu. Para ajudar ele, para dar uma força para ele, isso já tem quatorze anos. Nossa Senhora do Rosário é a minha mãe. Nossa Senhora do Rosário significa a minha mãe, a que manda para nós. Sem a mãe não faz nada! Ela nos protege!*

A narrativa de D. Vilma demonstra a importância de sua participação no Corte ao ser responsável pela Bandeira que segundo ela é a principal de todas. Sua representação nos leva a perceber que a Bandeira traz confiança e segurança para todos, pois a imagem iconográfica é a da Senhora do Rosário. Outro aspecto que pode ser percebido na narrativa é a representação de segurança com relação à Mãe do Céu, que protege os reinadeiros durante a peregrinação da ação Festiva. Neste sentido, pode ser percebido que a responsabilidade de D. Vilma quando recebe do filho a Bandeira está associado à segurança que ele sente em sua mãe, de estar por perto de protegê-los. Ligado a esta condição, ela é a pessoa mais indicada e importante para ele de maneira que possa empunhar carregando a Bandeira principal que é a da guarda do Corte. Nossa Senhora do Rosário, significa como descreve a narradora proteção! **(Sem a mãe não faz nada! Ela nos protege!)** grifo meu.

Podemos perceber que toda narrativa é fruto de escolha de palavras que procuram dar sentido a aquilo que se quer dar a compreender.

Para Maria José da Silva Lopes 50 anos ao falar de sua presença entre o grupo ela relata que assistia a apresentação somente no dia da procissão embora seu filho tenha participado como reinadeiro e suas filhas como princesa. Com o desligamento dos mesmos ela continuou a assistir os grupos quando passavam na porta de sua casa e no dia da procissão ela acompanhava os Cortes. Segundo a narradora, há três anos ela voltou a participar efetivamente, porém desta vez, acompanhando o Corte de Luiz Alberto durante os cinco dias desde a saída da casa do Capitão, até seu retorno a noite que acontece por volta das 21:30. Assim ela afirmou que:

*Para mim é muita fé! Uns vão para o desfile, eu não. Eu não fiz promessa, não fiz nada. Eu vou com o coração limpo. E eu tenho fé mesmo em Nossa Senhora do Rosário! E eu vou com muita fé! Não peço esmola porque eu não gosto, não carrego bandeira. Eu gosto de andar junto com o Corte. Eu gosto de prestar atenção em tudo que eles fazem. Para mim Nossa Senhora do Rosário significa tudo! A fé é grande! Você passa a ter mais fé acompanhando, pois escuta um depoimento aqui, a fé de um aqui, outro ali! Engrandece a fé da gente mais ainda. Eu acho que agente deve ir ao Reinado do início até o final. Eu gosto da dança, do canto. Nesse dia tem muita união. A hora que eles reúnem, são irmãos mesmo! Participar todo ano me faz ver que aumenta cada vez mais nossa sabedoria com relação ao grupo.*

A relação da narradora de acompanhar o Corte segundo suas informações tem três anos, mas ela já os conhecia, pois foram eles que a ajudou a conseguir a farda para seu filho dançar no Corte. Segundo Maria José em sua narrativa ela afirma ser preciso participar da peregrinação para haver compreensão do sentido da Festa. Sua afinidade e acompanhamento com grupo não tem haver com de pagamento de promessa, pedir esmolas como é comum entre outras mulheres que se fazem presente. Maria José afirma que os acompanha pelo fato de gostar do Festejo, de viver sua fé e devoção a Santa do Rosário. Em sua narrativa ela permite compreender que há nos componentes sociabilidades e solidariedades, ou seja, a partir do Festejo eles comungam a interação de uma família. Também é importante notar outro motivo que a leva a acompanhá-los, sendo este a alegria da dança e cantos que são realizados durante as homenagens que acontecem. Por fim, uma reflexão precisa, a de acompanhar os reinadeiros no sentido de compreender os espaços de permanências e ruptura que acontecem de um ano para o outro. Neste sentido, acredito que muito ainda se tem que conhecer, pois este artigo é apenas a ponta do iceberg.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No percurso da pesquisa realizada através de observações, gravação nos

momentos da Festa, entrevista com os participantes, anotações em diário de campo e a realização de fotografias, muitas lacunas ficam para novos estudos.

Foi possível compreender o contexto em que aconteceu a formação do Corte Estrela do Oriente segundo a narrativa de Luiz Alberto um dos três Capitães, ao afirmar que o grupo iniciou a partir de três ex-escravos sendo eles: José Leite, Maria Leite e Bina, da fazenda dos Germanos. A tradição Festiva e o repasse dos ensinamentos acontecem de maneira oral. O cargo de Capitão tem sido repassado seguindo as gerações desde o avô de Luiz Alberto.

As representações construídas pelos entrevistados sobre a Festa de Nossa Senhora do Rosário demonstram que os reinadeiros mais velhos repassam suas histórias no seio da Festa para as gerações mais novas. Dessa maneira, crianças e jovens identificam-se a partir da Festa, sendo ela um elemento do repasse da história de seus antepassados. Na Festa contam-se as histórias, sendo elas através de versos rimados, nos elementos simbólicos utilizados que são repassados de pais para filhos.

Outra maneira de perceber as representações construídas foi na maneira com os participantes da Festa dizem da mesma, afirmando ser ela momento de reunião da parentela, amigos e simpatizantes. O Festejo como pode ser compreendido é sentido de diferentes maneiras. Para alguns, ela é o momento de entrega de pedidos, para outros de agradecimentos.

Ao final desse exercício intelectual não tenho pretensões de palavras finais para esse trabalho, visto que há diversas possibilidades da mesma temática ser

## REFERÊNCIAS

AMORIN, S. Maria Costa de. **Carnaval e Máscaras: A Magia da Cena Brincante da cidade de Rio de Contas**. Salvador: Ed. Autor, 2006.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade. Lembrança de Velhos**. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

COSTA, Cléria Botelho da. et. al. (orgs). **Contar História, fazer História: história, cultura e memória**. Brasília: Paralelo 15, 2001.

PASSOS, Mauro. (organizador). **A festa na vida. Significado e Imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PEREZ, Léa Freitas. (in) **Antropologia das efervescências coletivas**. Passos, Mauro. (organizador). **A festa na vida. Significado e Imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PESAVENTO. Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Turner, Victor. **Dramas, Campos e Metáfora: Ação simbólica na sociedade humana**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008.

TURNER, Victor. **Floresta de Símbolos: aspectos do Ritual Ndembu**. Niterói: EDUF, 2005.



## A RELATIVIZAÇÃO DA PRESUNÇÃO DE VIOLÊNCIA E VULNERABILIDADE DOS MENORES DE QUATORZE ANOS NOS CRIMES SEXUAIS

**Ana Paula Bernardes de Lima\***  
**Joaquim Alves da Rocha Júnior\*\***

**Resumo:** O artigo em tela apresenta, de forma prática, a discussão entre os aplicadores do Direito sobre a relativização da presunção de violência nos crimes sexuais cometidos contra menores de quatorze anos, trazendo em sua sistemática o fator principal de que tal presunção, apesar de prevista no dispositivo legal, tem sido vista de forma relativa ante os casos em concreto, seja pela condição em que o suposto crime sexual tenha ocorrido, seja pela aparência da vítima, ou seja, pela experiência de vida ou corrompimento do ofendido. O texto, através das revisões bibliográficas, busca apontamentos categóricos a cerca do tema, e propõe uma reflexão sobre a importância da definição do texto legal aliado à real aplicabilidade de sua interpretação.

**Palavras Chave:** Crime sexual. Estupro. Violência. Presunção. Relatividade.

**Abstract:** The article presents the screen, in a practical way, the discussion between the law enforcers on the relativity of the presumption of violence in sex crimes against minors fourteen years, bringing in its systematic the main factor that such a presumption, although provided for in legal provision, has been seen as a relative value compared to the cases in concrete, is the condition in which the alleged sex crime occurred, whether the appearance of the victim, ie, the life experience or corrupt the offended. The text, through the literature review, categorical search notes about the topic, and proposes a reflection on the importance of defining the legal text combined with the real applicability of its interpretation.

---

\* Advogada, Especialista em Ciências Criminais; Mestranda em Direito na UnB; Coordenadora dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu da Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM. E-mail: anabernardes01@gmail.com

\*\* Advogado, Especialista em Direitos Sociais. E-mail: jjnocaguet@hotmail.com

**Keywords:** Sexual crime. Rape. Violence. Presumption. Relativity.

## **1 INTRODUÇÃO**

Este artigo aborda aspectos da evolução jurídica no que diz respeito à presunção de violência trazida pelo Código Penal, que na prática, acabou levando a mudanças significativas nos julgados de casos que envolvem abuso sexual de menores de 14 (quatorze) anos. Fez-se necessário o desenvolvimento de uma análise crítica e factual da relevante questão sobre se o(a) menor abusado(a) era realmente incapaz de distinguir o ato sexual a que estava submetido.

A fim de garantir a preservação dos direitos e garantias fundamentais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, principalmente em favor do acusado, foi que nasceu a corrente de relativização no que diz respeito a vítima e, mesmo com a mudança ocorrida na legislação penal, ainda perdura a análise de cada caso concreto.

Assim, foram pesquisados e analisados os crimes de violência sexual contra menores de 14 (quatorze) anos para se chegar à conclusão de que a melhor forma de se tratar o tema é analisar cada caso isoladamente, não se permitindo a aplicação da norma fria universalmente, buscando portanto, os meios de solução da questão.

Desta feita, perceber-se-á que a melhor forma de serem julgados os casos de abusos sexuais contra menores de 14 (quatorze) anos é aplicando-se a norma relativamente em análise a cada caso específico.

## **2- DO ESTUPRO E A MODIFICAÇÃO LEGAL**

O Código Penal Brasileiro, em seu Título VI, na Parte Especial, que trata dos crimes contra a dignidade sexual (Artigos 213 e seguintes), traz em seu

capítulo I “Os crimes contra a liberdade sexual”, dentre os quais encontra-se o tipo penal do estupro (Artigo 213 – antes da modificação legal) e atualmente o estupro de vulnerável (Artigo 217-A) os quais norteiam este artigo.

Antes da Lei 12.015/2009, que reformulou parte do Código Penal Brasileiro, principalmente no que diz respeito aos crimes sexuais, o crime de estupro era assim definido:

“Art. 213 - Constranger mulher à conjunção carnal, mediante violência ou grave ameaça; Pena - reclusão, de seis a dez anos.”

Nesse caso, deve-se frisar que o objeto jurídico tutelado era a liberdade sexual da mulher. O sujeito passivo somente poderia ser do sexo feminino, haja vista a descrição contida na conduta típica do tipo penal “constranger mulher (...)”.

Já após a reforma trazida pela Lei 12.015/09, o artigo 213 passou a ter a seguinte redação:

“Art. 213 – Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso; Pena – reclusão de seis a dez anos”

Percebe-se que com a mudança do tipo penal o crime de estupro deixou de suportar como sujeito passivo apenas a mulher, ampliando-o a qualquer pessoa, já que a conduta determinante é “constranger alguém (...)”, mudança essa significativa no universo dos crimes contra a liberdade sexual.

A consumação do crime de estupro ocorre quando há cópula ou outro ato libidinoso mediante o emprego da violência ou da grave ameaça, total ou parcial, não exigindo que haja a ejaculação para a ocorrência do crime. O simples fato de iniciar-se o ato sexual, ou libidinoso, já determina a consumação do delito, o qual não comporta a modalidade culposa, uma vez que depende do dolo e da lasciva do agente para que seja configurado.

Desta feita, a principal modificação trazida pela nova legislação está

no fato de que o estupro não é mais um crime cujo sujeito passivo seja exclusivamente a mulher, podendo o crime ser praticado contra qualquer pessoa, além do que, não é mais configurado apenas pela conjunção carnal, mas também pelos atos libidinosos diversos desse.

## **2.2 – DA PRESUNÇÃO DE VIOLÊNCIA E POSTERIOR TIPIFICAÇÃO DE VULNERABILIDADE**

O revogado artigo 224, alínea “a” do Código Penal Brasileiro trazia a seguinte redação: “Art. 224 - Presume-se a violência, se a vítima:a) não é maior de catorze anos;”

A presunção de violência, também chamada de violência ficta, era vislumbrada nos casos em que houvesse a relação sexual com mulher sem a ocorrência de violência física, porém o crime está caracterizado como violento por uma questão de política criminal, em que o legislador optou por considerar crime violento as hipóteses em que a vítima não tivesse condições de impedir, consentir ou defender-se da realização da conjunção carnal, daí a limitação de 14 (quatorze) anos.

Com a renovação trazida pela Lei 12.015/09, deixou de existir a ficção de violência presumida, como trazia o revogado artigo 224, mas o fato de manter conjunção carnal ou outro ato libidinoso com menor de 14 (quatorze) anos passou a ser considerado estupro de vulnerável.

É o que estabelece o art. 217-A do Código Penal.

“217-A – Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos; Pena – Reclusão de oito a quinze anos.”

Tanto na extinta presunção de violência, quanto no estupro de vulnerável, o legislador entendeu que crianças e adolescentes com menos de 14(quatorze) anos não possuem capacidade de consentir, ou não, com a prática de relações sexuais ou atos libidinosos. Mesmo que haja consentimento da

vítima, se o autor praticar atos descritos no tipo penal, estará cometendo o crime de estupro com consequências de aumento da pena, haja vista que o agente deve, efetivamente, saber que a conduta que pratica é contrária ao ordenamento jurídico, enquanto que o menor de 14 (quatorze) anos não tem esse discernimento.

Daí a modificação do tipo penal, contudo, o objeto tutelado pelo Estado continuou o mesmo, qual seja, a proteção ainda maior às crianças e adolescentes menores de 14 (quatorze) anos.

### **3 – DA RELATIVIZAÇÃO DO TIPO PENAL**

A presunção de violência que era tipificada no artigo 214, alínea “a” do Código Penal era absoluta, ou seja, bastava que houvesse relação sexual entre o agente e a vítima menor de 14 (quatorze) anos para que fosse presumida a violência, independentemente do consentimento ou não da relação. É de se observar que, à época em que o Código Penal brasileiro foi editado – 1940 – os usos e costumes da sociedade estavam de acordo com os bens jurídicos que o legislador optou por salvaguardar. Porém, passados mais de setenta anos de sua edição, reformado e modificado por algumas leis, é necessário que haja determinada relativização na interpretação da norma penal antes de sua aplicação, devido a modificações nos costumes e comportamentos da sociedade.

O mesmo ocorre quando analisada a redação trazida pelo atual artigo 217-A do Código Penal, que mesmo tendo sido editada recentemente – 2009 – , traz como “vulnerável” todo menor de 14 (quatorze) anos contra quem se pratique conjunção carnal ou outro ato libidinoso. Contudo, não se pode analisar a presunção de violência ou qualificar todos como vulneráveis de forma abstrata e absoluta. O ideal é que se faça a análise de tal situação em cada caso concreto, ou seja, de maneira relativizada para que o Estado não cometa erros ao aplicar o direito ao caso concreto.

A discussão sobre violência presumida ou vulnerabilidade do menor de quatorze anos de acordo com a nova norma, tomou proporções maiores após decisões inéditas nesse sentido proferidas pelo Superior Tribunal de Justiça, já em idos de 1.999.

Naquela época, quando do julgamento do Habeas Corpus nº HC 8907/MG, em 15/04/1999, o ministro da Quinta Turma do STF José Arnaldo da Fonseca, decidiu pela concessão da ordem e absolvição do acusado com base na relativização da violência presumida que cercava aquele delito sexual.

EMENTA HABEAS CORPUS. PENAL. RELAÇÕES SEXUAIS COM MENOR DE 13 ANOS DE IDADE. VIOLÊNCIA FICTA. ERRO DE TIPO. Inexiste empecilho legal à aplicação do *error aetatis* em relação à presunção de violência, se caracterizado em concreto, por sua relevância, tendo presente o disposto no art. 2º, caput, do Código Penal. O *error aetatis*, afetando o dolo do tipo, é sobranceiro, “afastando a adequação típica e prejudicando, assim, a quaestio acerca da natureza da presunção”. Ordem concedida para absolver o acusado.

O assunto não é pacífico, seja na doutrina, seja na jurisprudência, encontrando-se posicionamentos favoráveis ou contrários à aplicação da norma de forma absoluta. Mesmo já havendo decisões há mais de uma década sobre a relativização da presunção como trazido acima, observa-se que no próprio Superior Tribunal de Justiça é possível encontrar interpretações diversas sobre o tema nos dias atuais, havendo julgados que determinam a aplicação da norma independentemente do caso como já proferido em maio de 2013.

STJ - AGRAVO REGIMENTAL NO RECURSO ESPECIAL. ESTUPRO DE VULNERÁVEL. PRÁTICA DE CONJUNÇÃO CARNAL OU DE ATO LIBIDINOSO DIVERSO CONTRA MENOR. PRESUNÇÃO DE VIOLÊNCIA. NATUREZA ABSOLUTA. ART. 217-A DO CP. AGRAVO REGIMENTAL IMPROVIDO. 1. Para a consumação do crime de estupro de vulnerável, não é necessária a conjunção carnal propriamente dita, mas qualquer prática de ato libidinoso contra menor. Jurisprudência do STJ. 2. Agravo regimental improvido. (AgRg no REsp 1244672 / MG; AGRAVO REGIMENTAL NO RECURSO ES-

PECIAL2011/0047026-8; Relator(a)Ministro CAMPOS MARQUES (DESEMBARGADOR CONVOCADO DO TJ/PR) (8250); Órgão JulgadorT5 - QUINTA TURMA; Data do Julgamento; 21/05/2013).

Em 23/11/2011 foi julgado pela Terceira Sessão do STJ os Embargos de Divergência em Recurso Especial de nº E R Esp 1021634 / SP, que em tese pacificaria os posicionamentos contrários sobre a relativização ou não da presunção de violência discutida, tendo aquele feito como relatora a ministra Maria Thereza de Assis Moura.

Por outro lado, antes mesmo do julgamento citado, já haviam ocorrido outros julgamentos também sobre Embargos de Divergência da Terceira Sessão, não se mantendo posicionamento uniforme, pois no julgamento do EREsp666.474/MG, que teve como relator o Ministro Napoleão Nunes Maia Filho, julgado em 10/09/2008, entendeu-se pela aplicação da relativização da presunção da violência, posicionamento este não mantido no julgamento ocorrido no mês seguinte, em 08/10/2008, do EREsp688.211/SC, que teve como relatora a Ministra Laurita Vaz, e novamente o tema foi apreciado em 14/12/2009 através do EREsp762.044/SP, que teve como relator o Ministro Nilson Naves e Relator para o acórdão o MinistroFelix Fischer, quando então manteve-se a posição de não aplicação da presunção e sim da norma em absoluto.

No julgamento citado, ocorrido em 23/11/2011, concluiu-se que a presunção de violência no crime de estupro tem caráter relativo e pode ser afastada diante da realidade concreta. A decisão diz respeito ao artigo 224 do Código Penal (CP), revogado em 2009, já mencionado alhures.

Segundo a relatora, não se pode considerar crime o ato que não viola o bem jurídico tutelado, no caso a liberdade sexual, isso porque as menores a que se referia o processo julgado se prostituíam havia tempos quando do suposto crime.

Dizia o dispositivo vigente à época dos fatos, que presume-se a violência

se a vítima não é maior de quatorze anos e naquele caso específico, o réu era acusado de ter praticado estupro contra três menores, todas de 12 anos, entretanto, tanto o magistrado quanto o tribunal de origem o inocentaram, porque as garotas já se dedicavam à prática de atividades sexuais desde longa data, sendo este o ponto principal que culminou na relativização da presunção ficta de violência apresentada na norma penal no caso julgado.

Para a relatora, apesar da lei tutelar a parte menos favorecida, o magistrado não pode ignorar situações nas quais o caso concreto não se insere no tipo penal, asseverando que:

Não me parece juridicamente defensável continuar preconizando a ideia da presunção absoluta em fatos como os tais se a própria natureza das coisas afasta o injusto da conduta do acusado. O direito não é estático, devendo, portanto, se amoldar às mudanças sociais, ponderando-as, inclusive e principalmente, no caso em debate, pois a educação sexual dos jovens certamente não é igual, haja vista as diferenças sociais e culturais encontradas em um país de dimensões continentais. Com efeito, não se pode considerar crime fato que não tenha violado, verdadeiramente, o bem jurídico tutelado, qual seja, a liberdade sexual, haja vista constar dos autos que as menores já se prostituíam havia algum tempo.

Mesmo o Superior Tribunal de Justiça tendo sido instituído pela Constituição Federal de 1988 e sendo a corte responsável por uniformizar a interpretação da lei federal em todo o Brasil, seguindo os princípios constitucionais e a garantia e defesa do Estado de Direito, o que fica claro é que não há consenso sobre aplicação relativa da norma ou não, e tal fato não se dá por questões históricas ou mesmo culturais, mas sim pelo posicionamento que o julgador tem sobre a aplicação literal da lei ou não.

E mais, a divergência de posicionamentos não se dá apenas no que diz respeito às decisões do STJ, mas também é que trazem os doutrinadores mais festejados do ramo do Direito.

NUCCI (2006, p.836/837), ainda na vigência do revogado artigo 224 do Código Penal, defendia a aplicação da norma penal positivamente, dizendo

que dever-se-ia aplicar a presunção em abstrato, entretanto já dava sinais da corrente de que a presunção de violência deveria ser analisada caso a caso:

Creemos que, em regra, a presunção não deve comportar prova em contrário, sob pena de se invalidar a regra penal, esvaziando o seu conteúdo protetor e impingindo à pessoa ofendida o dever de provar sua honestidade, que é, em verdade, presumida pela própria norma penal. Ocorre que não se pode desconhecer a realidade dos fatos na aplicação do direito. Assim, em hipóteses excepcionais, acreditamos poder o réu demonstrar que a vítima, ainda que protegida pelo art. 224, tinha pleno conhecimento e vontade do que fazia, não se podendo falar em violência ficta.

É também o que citou CAPEZ (2009, p.437), comentando o dispositivo legal antigo (artigo 224), mencionando ser a posição de relativização compartilhada pelos grandes doutrinadores do Direito Penal:

Valor da presunção: Não há consenso sobre o valor da presunção: (a) para uma corrente, a presunção é relativa ('juris tantum'), podendo ser quebrada em face de determinadas circunstâncias concretas, por exemplo, vítima que apresenta evolução biológica precoce e maturidade emocional, isto é, plena capacidade de discernimento, Adotam esse posicionamento Magalhães Noronha (...); Nelson Hungria (...); Celso Delmanto e outros (...); Julio Fabrini Mirabete (...). É a posição por nós compartilhada.

Desde a vigência da norma penal revogada já haviam correntes doutrinárias totalmente favoráveis à análise do caso concreto, ou seja, da relativização antes da aplicação do instituto da presunção de violência para se evitar injustiças na aplicação das sanções.

Fincado no princípio da isonomia, o Direito Penal não deve medir esforços para coibir a responsabilização objetiva, ou seja, aquela em que se pune o autor independentemente de ele ter agido com dolo ou mesmo com culpa. O que se almeja é responsabilizar àquele que dá causa ao resultado na medida de sua culpabilidade.

É portanto, no mínimo injusto, punir um agente que manteve atos libidinosos ou relações sexuais com um menor de 14 (quatorze) anos, sendo que esse menor, em análise de sua vida pregressa, já demonstrava claro conhecimento de aspectos sexuais e já havia se envolvido sexualmente com outras pessoas. Não é esse o fundamento do *jus puniendi* do Estado, que busca punir condutas realmente relevantes.

A aplicação do instituto da violência presumida no caso de menores de 14(quatorze) anos - ou mesmo suscitar a vulnerabilidade dos mesmos - pode gerar injustiças, ao dar tratamento igualitário ao criminoso sexual que age com dolo e a um cidadão comum, que agiu sem ter consciência da prática de crime, dada a conduta social da suposta vítima.

Há a figura do estuprador criminoso, homem com distúrbios sexuais e que pratica o ato simplesmente para satisfazer sua lasciva e desejo, e o faz independentemente de sua vítima ser menor de quatorze anos ou não, este é o criminoso que age com dolo.

Por outro lado, existe o cidadão comum, aquele que pode ser levado a erro em virtude da aparência física da suposta vítima, que pode até ser menor de quatorze anos, mas aparenta ter idade maior, ou mesmo, quando esta já está envolvida em atos sexuais mesmo ante a tenra idade.

A questão de relevância está neste ponto, ou seja, o tratamento em ambos os casos não pode ser igual, há que se observar cada realidade de cada caso e seus envolvidos, de modo que o mais justo juridicamente falando é que a presunção de violência ou de vulnerabilidade em crimes desta estirpe deve se dar relativamente ao caso concreto.

É certo que durante a infância (abaixo dos 12 anos) e até mesmo parte da adolescência, (no caso em voga, aqueles que têm menos de 14 anos) o menor encontra-se num processo de formação, seja no plano biológico, psicológico ou moral. Dessa forma, deve ser considerada positiva a decisão tomada pelo legislador ao penalizar com maior rigor os delitos sexuais cometidos contra

vulneráveis, inclusive classificando-os como crime hediondo. Entretanto, essa proteção não pode se dar isolada e indiscriminadamente.

Mesmo com a mudança do tipo penal após a reforma trazida pela Lei 12.015/09, a corrente de relativização, seja da presunção de violência, seja da vulnerabilidade do menor de 14 (quatorze) anos, vem tomando força junto aos aplicadores do direito, posto que o próprio Tribunal de Justiça de Minas Gerais já traz o entendimento que, mesmo diante da mudança na Lei, a questão deve ser observada em cada caso específico.

TJMG - ESTUPRO DE VULNERÁVEL - VULNERABILIDADE RELATIVA - ATO PRATICADO COM AQUIESCÊNCIA PLENA E CONSCIENTE DA MENOR - CONSTRANGIMENTO INEXISTENTE - CONDUTA ATÍPICA. RECURSO PROVIDO. A vulnerabilidade contida no artigo 217-A, assim como a presunção de violência do revogado art. 224, “a”, do CP, é relativa. É por isso que nos casos em que a menor tem consciência e capacidade de discernimento acerca dos fatos, e tem condições de oferecer resistência (física ou mental) à investida, mas aquiesce à relação, fica afastado o crime. (Processo: Apelação Criminal1.0702.10.047428-8/001 - 0474288-93.2010.8.13.0702 (1); Relator(a): Des.(a) Flávio Leite; Data de Julgamento: 24/01/2012.)

Sob todos esses aspectos, as decisões judiciais que também têm admitido a relativização da questão de vulnerabilidade do menor de 14 (quatorze) anos são dignas de elogios, uma vez que analisam o caso concreto em si e seus envolvidos, aproximando direito da realidade, em que o comportamento sexual não segue um comando absoluto (não podendo a Lei também assim agir), apresentando-se mutável ao longo do tempo e do espaço.

Conforme salientou SILVEIRA (2008, p. 219), “dificilmente negasse o conhecimento das coisas do Sexo aos jovens, ao menos em noções perfunctórias. Verdades absolutas não são passíveis de admissão”. Ademais, registra que “a escolha aleatória de uma idade como marco fronteiro entre a possibilidade de consento e a presunção de violência é algo por demais arbitrário, nunca podendo ser tido de forma absoluta”.

Em 1940, época em que foi promulgado o Código Penal, a sociedade tinha valores diferente, as famílias eram preservadas e as noções de pudor e sexualidade eram totalmente diferentes e bem mais contidas, entretanto, como a sociedade em si, a sexualidade muda com o passar do tempo e tendo em vista que o legislador não teve a sensibilidade de perceber essa ocorrência, já que manteve um limite de 14 (quatorze) anos para majorar a pena do crime, é imprescindível que seja observada a relativização da aplicação da legislação em cada caso concreto, não se aplicando de forma absoluta o positivismo frio da norma.

Portanto, diante da questão de se analisar cada caso isoladamente nasceu a necessidade de ser observada de forma relativa a questão da revogada presunção de violência ou da vulnerabilidade, pois o sujeito ativo de um crime está submetido a responder pelo ato praticado, mas não pode ser penalizado majoradamente em virtude de um critério legal absoluto e ao mesmo tempo antagônico.

#### **4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A questão trazida em debate neste artigo não está pacificada na doutrina e, principalmente, bem como não está, também, na jurisprudência, não havendo harmonia nem mesmo junto ao Superior Tribunal de Justiça. O assunto deve ser inserido na discussão ampla de todos os estudiosos do Direito Criminal, sob pena de se punir condutas que não merecem uma sanção majorada como trazida no disposto em Lei.

Seria de muita gravidade para a credibilidade e imagem do Poder Judiciário, enclausurar pessoas que agiram sem intenção criminosa - da mesma forma que se faz com aqueles que agem intencionalmente - daí a necessidade de se analisar cada caso concreto em si, e não somente aplicar o que determina a legislação.

A doutrina tem se mostrado mais favorável à tese da relativização da

antiga presunção de violência e atualmente nos moldes da vulnerabilidade do menor de 14 (quatorze) anos. O fato é que a sociedade mudou e essas mudanças devem fatalmente, ser observadas no caso concreto, já que os adolescentes - menores de 14 (quatorze) anos - hoje têm uma vida social mais ativa e, às vezes, comportamentos e aparência incompatíveis com a sua idade

A observação primordial deve ser no sentido da falta de capacidade de entendimento da vítima sobre o ato que com ela se pratica ou mesmo que se permita praticar, tendo em vista, como trazido nos estudos e julgados explanados no presente trabalho, as mudanças sociais que ocorreram desde a edição do Código Penal, em 1940, e a mudança da legislação no ano de 2009, principalmente no tocante à visão a respeito dos aspectos sexuais por parte das crianças e dos adolescentes.

Diante das variadas mutações ocorridas na sociedade é que o direito deve buscar acompanhar as alterações sociais. Mesmo com a mudança legislativa que trouxe presunção absoluta de vulnerabilidade, a jurisprudência pode, com inteligência, adaptar as fontes materiais à realidade fática, sobretudo quando tal entendimento busca atender a um dos princípios do Direito Penal, qual seja, o princípio da isonomia, conceituado em tratar os iguais na medida de sua igualdade e os desiguais na medida de suas desigualdades.

O Direito existe para trazer justiça à população; justiça essa que se materializa após um trâmite processual - em que são observados todos os aspectos, sejam eles probatórios, declaratórios, jurídicos ou factuais - para somente então o Estado, através de sua personificação na pessoa do Magistrado, venha a proferir decisão acerca dos aspectos legais que cercam o caso.

Não pode o Poder Judiciário trabalhar com uma sistemática que puna pessoas apenas por determinações legais que não acompanham a realidade social. É preciso mais do que isso, é necessário que os julgadores tenham a hombridade e responsabilidade de analisar caso a caso, buscando a justa punição para quem realmente merece, sentenciando de acordo com o caso e os fatos em si. De modo que a própria mudança nos julgados desencadeie uma

mudança legal, trazendo a Lei para mais próximo da realidade.

## 5 – REFERÊNCIAS

CAPEZ, Fernando. **Curso de direito penal**. Volume 3, parte especial: dos crimes contra a dignidade sexual a dos contra a administração pública (arts. 213 a 359-H)/ Fernando Capez. – 9 edição. São Paulo: Saraiva 2011.

\_\_\_\_\_, Fernando. **Código penal comentado**. 2.ed.Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2008.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Código Penal Comentado**. 6.ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo: Editora Revista dos tribunais, 2006.

\_\_\_\_\_, Guilherme de Souza. **Manual de Direito Penal – parte geral**. 7.ed. São Paulo:RT, 2011.

\_\_\_\_\_, Guilherme de Souza. **Código Penal Comentado**. 10. Ed. São Paulo:RT., 2010.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de direito penal, 4: parte especial**. 5.ed..São Paulo: Saraiva 2011.

SILVEIRA, Renato de Mello Jorge. **Crimes Sexuais: bases críticas para a reforma do direito penal sexual**. São Paulo: QuartierLatin, 2008.

## ROBERT NOZICK E A TEORIA LIBERTÁRIA

Elisabete Alerico Gonçalves\*

**Resumo:** O livro *Anarquia, Estado e Utopia*, de Robert Nozick, afirma que os indivíduos têm direitos e que há coisas que ninguém, nem mesmo um grupo de pessoas, pode fazer com esse indivíduo sem violar seus direitos, que o Estado não pode usar de seu poder para obrigar alguns desses indivíduos a ajudar os outros ou para proibir atos que lhes tragam bem-estar próprio ou proteção; caso isso aconteça, seus direitos serão violados. O autor alega que um Estado mais amplo viola os direitos dos indivíduos, por isso, justifica o Estado Mínimo. Além disso, menciona como seria uma sociedade na visão anarquista e qual o papel de cada um nesse contexto. Este livro tem enfoque principal a filosofia política como forma de conscientização de que cada um tem o poder de decisão sobre si próprio, não sendo necessário apenas um indivíduo responsabilizar-se por um todo, em um contexto libertário.

**Palavras-chave:** Direitos. Justiça. Estado Mínimo.

**Abstract:** The *Anarchy Book, State and Utopia*, written by Robert Nozick affirms that individuals have rights and that there are things that anyone, even a group of people can do with this individual without violating his rights and the state cannot use their power to compel some of these individuals to help others or to prohibit acts that bring them own welfare or protection; if this happens, your rights will be violated. The author argues that a broader state violates the rights of individuals, therefore, justifies the minimal state. Also, mention how it would be a society in which the anarchist vision and which role in this context. This book focuses the main political philosophy as a form of awareness that each has the power to decide on its own, and it's not

---

\* Doutoranda em Epistemologia e História da Ciência pela Universidad Nacional de Tres de Febrero. Mestre em Educação com Infância e Juventude - EST. Especialista em Pedagogia Empresarial e Graduada em Pedagogia, pela Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM. Professora Universitária. Coordenadora do Curso de Administração da Faculdade Central de Cristalina – FACEC, em Cristalina, Estado de Goiás – Brasil. E-mail: elisabetealerico@hotmail.com

necessary that only one individual became responsible for a whole in a libertarian context.

**Keywords:** Rights. Justice. Minimum State.

## 1 Introdução

Nascido no bairro do Brooklin, na cidade de Nova York, no ano de 1938, o filósofo político Robert Nozick, desde sua infância costumava ouvir as retóricas dos oradores que ficavam nas ruas expondo suas ideias e questionando-as.

Mesmo que seus questionamentos fossem recebidos friamente pelos oradores de caixas de papelão, como eram conhecidos, era notável sua inteligência e vertente filosófica – inicia-se a partir destes momentos o interesse por esta ciência.

Com ideais questionadoras e um espírito libertário, Robert Nozick, escreveu um ensaio dos primeiros capítulos de seu mais importante livro, denominado “Anarquia, Estado e Utopia”, ainda quando estudava em uma pequena instituição de ensino chamada Centro de Estudos Avançados em Ciência do Comportamento, em Palo Alto por volta de 1972. Após, deu continuidade a seus escritos num encontro filosófico Norte Americano em 1969 e fez a revisão final em 1973. Por fim, quando publicado, o livro tornou-se uma leitura obrigatória, especialmente nos cursos de filosofia política. Além disso, o livro se enquadrava no modelo norteamericano e também à teoria da justiça de Rawls.

Neste livro, defendeu o Estado Mínimo e com isso o libertarismo. Nessa relação, instituiu uma utopia capitalista na qual defendia uma teoria defensora da liberdade e da dignidade humana.

No que segue, apresentar-se-ão aspectos gerais sobre seu pensamento e sua teoria.

## 2 O pensamento libertário e a dignidade humana

Com o pensamento libertário de que nenhum indivíduo pode suprir as dificuldades dos outros em prol das necessidades coletivas, por ser portador de direitos diz que:

Indivíduos têm direitos. E há coisas que nenhuma pessoa ou grupo podem fazer com os indivíduos (sem lhes violar os direitos). Tão fortes e de tão alto alcance são esses direitos que colocam a questão do que o Estado e seus servidores podem, se é que podem, fazer. (NOZICK, 1974. Trad. 1991. p. 9)

Nesse contexto, a teoria libertária parte do princípio de que cada um tem o direito de fazer algo, como e onde quiser, respeitando assim o direito que tem sobre si, ou seja, aplica-se o direito de propriedade sobre seu corpo, pois pertence e compete somente a si tomar decisões. Todavia, cada indivíduo possui a liberdade de submetê-lo a algo ou não, até mesmo porque para um libertário,

[...] não se cogita de aceitar a obrigação legal de fazer serviço militar, frequentar a escola, [...]. Também não se cogita de proibir a eutanásia, a prostituição [...] sob a condição [...] de que nenhuma coerção seja exercida para obter a participação de alguém. (ARNSPERGER, C.; VAN PARIJS, P. Trad. PENTEADO, N. S.; PERINE, M. 2003. p. 39)

Assim, nem mesmo o Estado pode usar sua máquina para tomar e aplicar decisões coercitivas sobre as pessoas, influenciando suas condutas, porque sua finalidade deve ser de proteção. Nesse contexto, o que vale é o direito de propriedade que cada indivíduo tem sobre si próprio; tendo direito total sobre o seu corpo, sua vida e seus atos, segundo os libertários.

Conforme o livro analisado, a afirmativa inicial de que todos os cidadãos têm direitos, se refere à teoria libertária e isso apresenta claramente a visão filosófica do autor. Retrata que cada um é valioso suficiente para ser livre e dono dos seus próprios atos, ou seja, devem ser dignos de respeito e nada pode

refutar isso.

Ao discutir com anarquistas, no início do livro, faz referência ao Estado dizendo que viveriam muito melhor se ele não existisse, pois nesta circunstância anarquista o Estado assume uma importância menor por violar os direitos morais dos indivíduos, porque esta condição “necessariamente violentaria os direitos morais da pessoa e, por conseguinte, é em si mesmo imoral” (NOZICK, 1974. Trad. 1991. p. 20). Dessa maneira, em uma situação de não-Estado, as pessoas “atenderiam em geral às restrições morais e, da mesma forma, atuariam como moralmente deveriam” (NOZICK, 1974. Trad. 1991. p. 20). Com isso, questiona se realmente é necessária a existência de um Estado, uma vez que cada um possui liberdade em seus atos, em um direito de natureza. Por outro lado, discute até que ponto este Estado de natureza é desnecessário, pois subentende-se que cada indivíduo é possuidor do direito de autopropriedade. Ainda sobre esta última questão, o autor questiona se seria necessário inventá-lo e porque seria Estado e não Anarquia? Respondendo estas dúvidas, Nozick (1974. Trad. 1991. p. 18), diz que: “A questão fundamental da filosofia, que precede qualquer outra sobre como o Estado deve ser organizado, e se ele deve ou não realmente existir. Porque não temos anarquia?”.

Para ele estes fatores levam o Estado a um grau de poder, supõe um Estado de natureza fazendo surgir grupos que servem para proteger a si próprios. No Estado de Natureza, ninguém pode defender uma causa própria:

[...] o indivíduo pode pessoalmente exigir respeito aos seus direitos, defender-se, reclamar indenização e punir (ou pelo menos tentar ao máximo fazê-lo). Outros indivíduos podem juntar-se a ele em sua defesa a seu pedido. [...] todos responderão ao chamamento de qualquer membro para sua defesa ou para fazer valer o respeito a seus direitos. Na união há força.(NOZICK, 1974. Trad. 1991. p. 27)

Ao formar essas associações de ajuda mútua, por entenderem que “são dotados de espírito público” (NOZICK, 1974. Trad. 1991. p. 27) e, por

acreditarem que podem fazer justiça com as próprias mãos, acabam gerando uma luta em prol da hegemonia do poder e, a única alternativa natural para solucionar esta disputa, segundo o autor, seria uma se destacar mais sobre as demais. Afirma ainda, que há dois inconvenientes principais no que se refere a essa organização protetora – uma é que todos acabam estando sempre de sobreaviso para conseguir desempenhar as suas funções de proteção; outro está relacionado aos conflitos internos, ou seja, em algum momento pode acontecer de um membro se voltar contra o outro alegando que seus direitos foram violados. Por fim, quando os indivíduos não encontram uma solução para algum tipo de problema, recorrem ao judiciário do Estado. Assim, diz que somente o Estado tem poderes para resolver um problema de forma imparcial ou também através da imposição de uma decisão, mesmo que seja contra a vontade de uma das partes.

No que se refere ao Estado Mínimo, vejamos a explicação de Braga:

Para compreender o que o [...] Estado mínimo, façamos um paralelo entre este e o que o próprio Nozick apresenta como Estado ultramínimo. Neste, por exemplo, a minha agência, que é dominante, protege a mim e àqueles que são sócios, ficando de fora os assim chamados não-sócios. Para ilustrar imaginemos um Estado que protege apenas aqueles que com ele contribuem. Vale ressaltar que a ênfase do Estado ultramínimo é na proteção da não violação dos direitos e não na segurança. Nozick, aqui, procura livrar-se da acusação de defender a ideia de redistribuição, afirmando que os não-contribuintes também devem ser protegidos. “O Estado que protege os contribuintes e estende sua proteção aos não-contribuintes já não é ultramínimo, mas mínimo, porque abrange a todos”. Para Nozick, afirma Sahd, a noção de Estado permite superar o problema da redistribuição: a agência dominante iria prestar seus serviços mesmo para aqueles que não pagassem por eles, ou mesmo para os que pagassem menos, para proteger melhor seus associados. “De modo que, sem pretendê-lo, por um tipo de mão invisível”, chega-se obrigatoriamente ao Estado Mínimo”(BRAGA, 2009. p. 239-256).

A partir desta explicação e conforme descreve John Locke, ao contrário da teoria anarquista o Estado Mínimo é preferível ao estado de natureza.

Seguindo as ideias de Locke, Robert Nozick é considerado um representante da tradição individualista dos direitos naturais, justamente pela influência de Locke que, na época, foi tido como o primeiro grande defensor desta corrente. Nesse sentido, “não é absurdo considerar o projeto do autor como uma tentativa de reabilitar o que ele considera o centro racional da filosofia política de Locke.” (ANDRADE. SAHAD, 2004. p. 227). Apesar disso, não segue tudo de Locke, ocorrendo inclusive, desacordos e divergências. Há ainda os que dizem que sua tese tornou-se um trabalho negligenciado:

De fato, tão negligenciada teoria política que Richard Tuck escreveu: “Com exceção de Robert Nozick, por quase um século nenhum grande teórico no mundo anglo-saxão baseou seu trabalho no conceito de um direito”. No todo, defendendo o Estado mínimo, “estritamente limitado”, Nozick recupera, tanto contra o anarquismo que deseja a morte do Estado como contra os socialismos administradores do bem-estar social, a inspiração individualista e liberal de Locke (R. TUCK 1979. *Apud* ANDRADE e SAHAD, 2004, p. 227).

Voltando ao seu posicionamento sobre o Estado, objeto principal de seus escritos, refere-se ao estado de natureza como um fator desencadeador de violências, onde nenhum “sistema de proteção privado” seria suficiente para evitar tais violações. Com isso, em sua visão, o que poderia evitá-las seria apenas a criação de um sistema de proteção que fosse público, onde houvesse apenas uma instituição que monopolizasse o uso da força. Isso seria, então, a criação de um Estado “que se limita a funções estritas de proteção contra a força, o roubo, a fraude”(NOZICK, 1974. Trad. 1991 p. 43). Dessa maneira, esse Estado seria moralmente justificável por se limitar estritamente ao papel de “guarda noturno” (grifo utilizado pelo autor).

Na sua visão, quando fala da refutação do libertalismo anarquista, quer apresentar a legitimidade do Estado mínimo. Como mencionado anteriormente, mostra a teoria do estado de natureza como condições de instabilidades, onde estes fatores acabam por fazê-lo depender de outro, ou seja, do estado civil ou político, como seus predecessores Hobbes, Locke, Rousseau e Pufendorf.

Apesar disso, diz que há uma continuidade no processo; não tem diferença entre os Estados, mas sim uma sequência que faz do Estado mínimo um Estado privado (NOZICK, 1974. Trad. 1991, p. 132). Como o Estado representa ações singulares e de indivíduos racionais, nessas condições acaba, em situações de emergência, por não violar os direitos fundamentais desses indivíduos justificando-se moralmente a partir disso. Essa seria sua primeira etapa argumentativa.

Em uma segunda etapa, propõe a refutação de Rawls, sobre o Estado assegurar a “justiça distributiva” fazendo uma crítica ao “construtivismo moral kantiano”, base da teoria do direito de John Rawls em nome do liberalismo. Em sua crítica diz que nenhum em Estado que ultrapasse as funções específicas do Estado mínimo pode ser legitimado, pois viola os direitos fundamentais dos indivíduos. Para ele, existem apenas indivíduos autônomos sem base para nenhum esforço cooperativo a partir da condição natural até a utopia (ANDRADE. SAHAD, 2004. p. 228). Na terceira e última etapa, demonstra que o Estado mínimo,

[...] não se reduz apenas a sua maior eficiência, mas ainda é a forma de “utopia realizada”. Pois a sociedade ideal só escapa ao caráter totalitário da utopia se coexistir com as experiências utópicas mais diversas, compreendidas inclusive aquelas que se afastam também dos ideais libertários. No princípio desta coexistência, porém, está necessariamente o Estado mínimo: “O Estado mínimo trata-nos como indivíduos invioláveis, que não podem ser usados de certas maneiras por outros como meios, ferramentas, instrumentos ou recursos. Trata-nos como pessoas que têm direitos individuais, com a dignidade que isso pressupõe. Tratando-nos com respeito ao acatar nossos direitos, ele nos permite, individualmente ou em conjunto com aqueles que escolhemos, determinar nosso tipo de vida, atingir nossos fins e nossas concepções de nós mesmos, na medida em que sejamos capazes disso, auxiliados pela cooperação voluntária de outros indivíduos possuidores da mesma dignidade” (NOZICK, 1974. *Apud* ANDRADE & SAHAD, 2004, p. 228).

Em “Estado, Anarquia e Utopia”, no contexto apresentado, o autor mostra que mesmo com uma notável ideia anarquista um Estado pode existir

sem violar os direitos dos indivíduos, como diz no prefácio do livro:

Nossa principal conclusão sobre o Estado é que um Estado mínimo, limitado às funções restritas de proteção contra a força, o roubo, a fraude, de fiscalização do cumprimento de contratos e assim por diante justifica-se; que o Estado mais amplo violará os direitos das pessoas de não serem forçadas a fazer certas coisas, e que não se justifica; e que o Estado mínimo é tanto inspirador quanto certo. Duas implicações dignas de nota são que o Estado não pode usar sua máquina coercitiva para obrigar certos cidadãos a ajudarem a outros ou para proibir atividades a pessoas que desejam realizá-las para seu próprio *bem* ou proteção (NOZICK, 1974, Trad. 1991. p. 09).

De acordo com o que foi supracitado, diz que, para chegar a alguma coisa que possa ser reconhecido como Estado torna-se necessário mostrar como um Estado ultramínimo (*ultraminimal State*). Este Estado aparece a partir dos sistemas de associações privadas de proteção passando a ser um Estado mínimo, responsável por serviços de proteção que o constitui. E, para que este Estado mínimo seja demonstrado como moralmente legítimo, não sendo imoral em si, é necessário provar que todas as mudanças e transições apresentadas são moralmente legítimas (NOZICK, 1974. Trad. 1991. p. 67-68).

A filosofia política concebida por Nozick (1974. Trad. 1991. p. 09), parte da premissa que: “Indivíduos têm direitos. E há coisas que nenhuma pessoa ou grupo podem fazer com os indivíduos (sem lhes violar os direitos).” Que o anarquismo não é uma consequência da filosofia política que tem como premissa estes direitos e que as funções de proteção não são atendidas privadamente, mas sim, de acordo com as especificações do Estado mínimo. Com isso, segundo Andrade e Sahad, mencionam que:

Poucos Estados, porém, se parecem com o modelo de Nozick. Alguns Estados providência ou do bem-estar social, por exemplo, têm programas para mitigar a pobreza financiados através de taxações dos mais ricos. Isto, assegura Nozick, ultrapassa as funções estritas do Estado mínimo, pois ao redistribuir a propriedade, o Estado não está protegendo,

e sim violando, os direitos dos indivíduos. O Estado providência obriga as pessoas a pagarem seus impostos sob pena de punição e, consequentemente, interfere onde não é chamado, nos direitos dos tributados de fazerem o que quiserem com a sua própria posse; mais exatamente, com o direito de escolha do proprietário. O modelo nozickiano parece, nesse sentido, se situar entre dois tipos diferentes: o anarquista e o defensor do Estado amplo. Uma tentativa de assegurar um ponto de equilíbrio entre ambos, resta verificar em que medida ela é bem sucedida, e se responde simultaneamente aos ataques dos anarquistas que a chamam de “estatista” e dos defensores da presença do Estado que a acusam de estar próxima ao anarquismo (ANDRADE, SAHAD. 2004, p. 230).

Para ele, nossas vidas são separadas, com existências separadas, pois todos os seres humanos são valiosos, filosoficamente falando. Por isso diz que,

Em todos os casos algum custo é incorrido em troca do bem geral maior. Porque não, *analogamente*, sustentar que algumas pessoas têm que arcar com alguns custos, a fim de beneficiar mais outras pessoas, tendo em vista o bem social? Mas não há entidade social com um bem que suporte algum sacrifício para seu próprio bem. Há apenas pessoas individuais, pessoas diferentes, com suas vidas individuais próprias. Usar uma dessas pessoas em benefício das outras implica usá-las e beneficiar os demais. Nada mais. O que acontece é que alguma coisa é feita com ela em benefício dos outros. Conversas sobre bem social geral disfarçam essa situação. (Intencionalmente?) Usar uma pessoa dessa maneira, além de indicar desrespeito, não leva em conta o fato de que ela é uma pessoa separada, que é sua a vida que dispõe. Ela não obtém algum bem que contrabalance seu sacrifício, e ninguém tem o direito de obrigá-la a isso – e ainda menos o Estado ou governo, que alegam que lhe exige a lealdade (o que outros indivíduos não fazem) e que, por conseguinte, deve ser escrupulosamente *neutro* entre seus cidadãos (NOZIK, 1974. Trad. 1991. p. 28).

Conforme citado, há duas interpretações: a primeira em sentido político porque a pessoa se dá a liberdade de atuar em benefício das demais e, a segunda em um sentido moral, onde diz que é errado desrespeitar uma pessoa sacrificando-a em benefício de outra. Assim, cada pessoa deve saber o que é melhor para si e somente ele tem direito de decidir os rumos da sua vida.

Cada um é proprietário de si próprio, de seu corpo, talentos e capacidades e isso é inegável. Apesar disso, ressalta que o papel do consentimento é importantíssimo, uma vez que, “salvo para os casos de punição e autodefesa, as únicas coisas que os outros podem me infringir são as que gozam do meu consentimento. As que são feitas sem o meu consentimento são ilegítimas e violam os meus direitos” (ANDRADE. SAHAD. 2004. p. 232). Assim, o fato de termos direito não nos assegura totalmente que esses direitos serão respeitados. Por esse motivo é que a forma da sociedade assegurar-se e proteger-se é contar com algumas instituições como: chamar a polícia em situações de emergência ou levar os agressores ao tribunal em casos extremos. Já em casos de sociedades anarquistas estes serviços não são disponíveis porque entende que se cada um estiver atento apenas às suas vantagens pessoais, será levado à constituição de um Estado.

O Estado, então, defende seus contribuintes ou não-contribuintes, passado assim de ultramínimo para Estado mínimo, por defender todos. Dessa maneira, “para o problema de desigualdade social devem ser proscritas, e dizer que, em nenhum momento, o processo de emergência do Estado mínimo ultrapassou o que era moralmente admissível” (ANDRADE. SAHAD, 2004. p. 237). Assim, esses indivíduos podem criar comunidades com suas respectivas características, pois quanto mais extensas forem as obrigações para com o Estado, menos estilos de vida diferenciados serão adotados, o que será necessário é apenas vida.

Por fim, Nozick nos deixa reflexões acerca de sua tese; ou seja, como conseguir conciliar os estilos de vida com a defesa do Estado mínimo onde não aparecemos como simples cidadãos, mas sim integrantes de uma agência de proteção? Neste debate político em torno de bens, os direitos individuais aparecem como um direito de propriedade adquirindo uma dimensão paradigmática, por serem próprios da natureza humana. Assim, levar em consideração o que? A concepção normativa do Estado ou apenas uma inspiração individualista do direito?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Luiz Felipe Netto de. SAHD, Silva. **O estado mínimo de Robert Nozick**. Síntese - Rev. de Filosofia V. 31 N. 100 (2004): 225-238. Síntese, Belo Horizonte, v. 31, n. 100, 2004. Disponível em: <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/download/355/666>. Acesso em: 20/12/2013.

ARNSPERGER, C; VAN PARIJS, P. *Ética Econômica e Social*. Tradução de Nadyr S. Penteado; Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2003.

BRAGA, Raphael Brasileiro. **Robert Nozick e sua teoria política: uma alternativa viável à proposta de John Rawls?** Intuitio. ISSN 1983-4012. Porto Alegre V.2 – Nº 3 Novembro 2009, p. 239-256.

NOZICK, R. **Anarquia, Estado e Utopia**. 1974. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

NOZICK, ROBERT. 1974, p. 357-358. *Apud*, ANDRADE, Luiz Felipe Netto de. SAHAD, Silva. **O estado mínimo de Robert Nozick**. Síntese, Belo Horizonte, v. 31, n. 100, 2004. p. 228, 2004. Disponível em: <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/download/355/666>. Acesso em: 20/12/2013.

NOZICK, Robert. **Anarquia, Estado e Utopia**. Trad. Ruy Jungamann. Rio de Janeiro: Zahar. 1974.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

TUCK R. Natural Rights Theories, Cambridge, Cambridge University Press, 1979, 1. Cf. também J. WOLFF, Robert Nozick. Property, Justice and the Minimal State, Stanford University Press, 1991, 19-23. *Apud* ANDRADE e SAHAD. **O estado mínimo de Robert Nozick**. Síntese, Belo Horizonte, v. 31, n. 100, 2004. p. 227, 2004. Disponível em: <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/download/355/666>. Acesso em: 20/12/2013.



## UMA CONCISA ANÁLISE ACERCA DA MORAL E DO DIREITO

**Nágila Valinhas de Castro e Souza\***

**Resumo:** O presente artigo tem por finalidade fazer uma breve análise do direito e sua estreita relação com a moral dentro da sociedade atual. Assim far-se-á necessária uma retomada a história do instituto ora analisado e de seus vários conceitos e modos de aplicação no decorrer dos tempos. A metodologia utilizada foi qualitativa se ancorando em uma revisão de literatura.

**Palavras- chave:** Direito. Moral. Sociedade

**Abstract:** The present article has for purpose to do an abbreviation analysis of the right and theirit narrows relationship inside with the morals of the current society. It will be done like this necessary a retaking the history of the institute now analyzed and of their several concepts and application manners in elapsing of the times. The used methodology was qualitative if anchoring in a literature revision.

**Keywords:** Right. Moral. Society

### **Introdução**

O presente artigo tem por finalidade precípua ponderar algumas afirmações acerca do que se concebe sobre o direito e moral, deste modo inicia-se esse trabalho com o histórico destes.

Como se sabe o homem é um ser gregário, ou seja, que vive em bando, ou em sociedade como se conhece, essa realidade, entretanto modificou-se

---

\* Mestre em Educação, Cultura e Organizações Sociais - UEMG, Graduada em Direito-UEMG, docente na FINOM. E-mail: nagilavalinhas@yahoo.com.br

com o passar dos anos e pode ser dividida, segundo alguns estudiosos em dois tempos como sendo: mundo natural onde o homem era visto como um ser racional que vivia em comunidade. E posteriormente o mundo cultural que é o elaborado pelo homem, fruto de sua inteligência e do seu trabalho.

O mundo cultural é constituído pelos seres humanos e pelas coisas que estes produzem não só para viver como também para conseguir melhores condições de vida; é o mundo da produção de bens, o que só ao homem é dado fazer. é o mundo da tecnologia e da ciência .

Assim o mundo da cultura caracteriza-se pelas realizações, conquistas do homem, tudo quanto ele venha a criar, produzir, realizar, agindo sempre voltado para retirar da natureza aquilo que possa atender suas necessidades mais prementes (urgentes ) e propiciar-lhe maiores comodidades. Em conformidade com esse pensamento pode-se depreender:

A par com isso, o ser humano desenvolveu uma consciência clara de sua própria individualidade; ele concebe-se como criatura individual, com necessidades, tendências e aspirações próprias; compreende também que esses anseios não podem ser satisfeitos se não pela vida em comunidade com outros homens (DUGUIT, 2009, p. 39)

Mister falar que as necessidades humanas, sempre crescentes exigiam cada vez mais o relacionamento com os outros indivíduos sob a forma de cooperação. A colaboração mútua, a simples troca de bens e a troca de mercadorias intensificava-se e estas passavam a constituir formas necessárias, indispensáveis mesmo à convivência.

Deste modo vislumbra-se que a convivência humana se intensificou e aprimorou; contudo não tardaram a surgir os primeiros conflitos resultantes das diferenças, ou mesmo das divergências de interesses .No início prevaleceu a vontade do mais forte.

Nas eras mais remotas o mais forte tinha seus desejos satisfeitos, ou seja, era ele quem ditava as regras do grupo. Solucionava-se então o conflito, nessa

forma rudimentar de concorrência humana, pela submissão dos mais fracos aos mais fortes. Era um processo seletivo natural, todavia de desigualdade das forças em disputa.

Destarte, o desenvolvimento cultural do homem, inicialmente voltado apenas para o domínio da natureza, precisou estender-se então a outro plano, o humano, o social. A vida social, assim entendida como sendo os seres humanos dispostos em estado gregário, passou a exigir normas a serem obedecidas por todos. Normas comuns especialmente criadas e a serem respeitadas ou seguidas por vontade própria, ou mesmo involuntariamente, por cada membro componente da coletividade. Como pondera o pensador Duguit: “ Assim uma regra de conduta impõe-se ao homem social pelas próprias contingências contextuais...” (DUGUIT, 2009, p 39)

Percebe-se que o ordenamento social, como foi visto, se caracteriza por métodos e conjuntos de preceitos prescritos pelo grupo sempre buscando padronizar as condutas individuais dos membros que o constituem, num processo constante de socialização destes.

Destarte o direito pode ser visto como uma forma típica de controle social, partindo da uniformização das atitudes de cada indivíduo voltada para o benefício de todos. E a socialização nada mais do que uma forma de adaptação de cada indivíduo ao seu grupo, ou à sociedade. No que se refere ao entendimento do direito pode-se entender que :

“O direito resulta da evolução humana, fenômeno social absolutamente diferente da natureza que caracteriza fenômenos físicos, mas, como eles, não se aproxima de um ideal ou absoluto.”(DUGUIT, 2009, p. 30)

Do mesmo modo entende-se que a conduta coletiva, portanto, é o resultado dos métodos de preceitos que determinam os padrões de atitudes a serem seguidos (ou pelo menos deveriam ser seguidos) por todos os membros da sociedade. Assim ela é resultante do próprio ordenamento social e depois das normas.

Segundo alguns juristas conceituaram normas são como representações,

idealizações das condutas humanas. As normas técnicas resultam das observações e experiências que culminam por permitir a formação de enunciados específicos (leis) e precisos acerca da maneira pela qual realmente ocorrem os fatos e os fenômenos.

Como pondera o jurista Hermes Lima:

“As normas são aquelas que resultam do estudo, da observação e que se destinam ao reforço do domínio dos homens sobre a natureza, ao aprimoramento das comodidades”(LIMA, 1995, p. 39)

## **Direito e fundamento**

Desde a antiguidade, o saber sobre o direito tinha a ver com a técnica, com a arte. Os romanos falavam em “arsboni et aequi”.a natureza era um pressuposto da ação humana. Desse modo, a arte e a técnica aparecem como um sistema de regras de aprendizado.

Toda arte podia ser aprendida e ensinada por meio de regras; essas embora de invenção humana, tinham base na natureza. Toda arte pressupunha uma inclinação ou capacidade natural. o aprendiz que possuía essa capacidade natural, que aprendia a arte pela doutrina e dominava-a pela disciplina, adquiria o exercício de uma sabedoria.

De tal modo percebe-se que o crescimento distorcido da técnica apartada da virtude enquanto realização da verdade na ação, é que traz para o saber jurídico atual um sério e peculiar problema de fundamentação.

Concebendo o direito de forma instrumental, um meio para a realização de um fim (instrumental de decisão de conflitos), a ciência dogmática do direito acaba por se relacionar a uma finalidade posta no futuro. Para alguns pensadores como Léon Duguit pode-se se depreende que direito seja:O “direito objetivo” ou a “regra de direito” designa os valores éticos que se exige dos indivíduos que vivem em sociedade. O “direito subjetivo”, por sua vez, constitui um poder do indivíduo que integra uma sociedade. (DUGUIT,

2009, p. 15)

Contudo o direito instrumentalizado exige justificação, pois quanto mais os fins se distanciam no futuro mais a justificação perde a plausibilidade.

## **Direito e justiça**

O problema que se enfrenta é saber se existe alguma forma de razão, totalizadora e unificadora, que seja para o direito uma espécie de código. Percebe-se que as normas jurídicas são regras que de alguma forma se adaptam às mudanças sociais que podem deixar de valer ao serem revogadas, conforme o interesse.

Fazendo uma análise histórica nota-se que desde a antiguidade, foi na ideia de justiça que se buscou essa estrutura. Assim a presença da justiça como uma espécie de código de ordem superior, cujo desrespeito ou violação produz resistência e cuja ausência conduz à desorientação e ao sem-sentido das regras de convivência. Ainda sob o enfoque jurídico e histórico do direito pode-se entender como aponta Ihering que :

Também não é um efeito do acaso que o mesmo povo da antiguidade, o povo romano, que teve no interior o desenvolvimento mais elevado ostentou no exterior o maior aparato de força, tivesse possuído ao mesmo tempo o direito privado mais aperfeiçoado. Direito é sinônimo de idealismo, por mais paradoxal que isso pareça. (IHERIMG, 2009, p.78)

As discussões modernas sobre justiça costumam encará-la sob dois aspectos. 1)ela pode ser formal, a justiça aparece como um valor ético-social ; 2)ela pode ser a determinação daquilo que é devido a cada um, a conformidade ou não com critérios sobre o que e a quem é devido o problema do aspecto material da justiça.

Contudo não se pode assim negar que no decorrer dos tempos a racionalidade e irracionalidade conjugam-se com a ideia de justiça e de injustiça. Da mesma forma que os princípios da razão ora presidiam a forma

de calcular e pensar corretamente pode-se falar em justiça como senso só equilíbrio na distribuição dos bens nas relações sociais.

Assim o princípio da igualdade que é basilar no direito, ou seja, nuclear para a justiça em seu aspecto formal, ofereceria a medida racional para essa repartição do que cabe cada um nas relações bilaterais. Nota-se assim que o princípio ora citado imprime à justiça um caráter de racionalidade que preside permanente e constantemente o sentido do jogo sem fim do direito, que sujeito a esse axioma pode-se entender que: “A igualmente substancial postula o tratamento uniforme de todos os homens. Não se trata, como se vê, de um tratamento igual perante o direito, mas de uma igualmente real e efetiva perante os bens da vida.” (BASTOS, 2001, p.167 )

## **Conclusão**

Em suma, a justiça é ao mesmo tempo o princípio racional do sentido do jogo jurídico e seu problema significativo permanente. ao criar normas, interpretá-las, fazê-las cumprir, a justiça é o problema que deve ser enfrentado, como um jogo. Porém se o jogo é justo ou injusto isso é problema da justiça material, de seus princípios éticos e de sua moralidade.

É visível assim a similaridade entre normas jurídicas e preceitos morais; ambos têm caráter prescritivo, vinculam e estabelecem obrigações numa forma objetiva, isto é, independentemente do consentimento subjetivo individual. Ambos são indispensáveis nas relações, ou seja, convivência, pois uma sociedade sem direito é uma sociedade sem moral.

As normas jurídicas dizem respeito à conduta externa do indivíduo, sendo indiferente aos motivos e intenções, ao passo que os preceitos morais referem-se ao aspecto interno do comportamento.

É de suma importância mencionar o pensamento de Ihering acerca do valor do direito na coletividade:

O direito concreto não recebe somente a vida e a força do direito abstrato,

mas devolve-lhas por sua vez. A essência do direito é a realização prática. (IHERING, 2009, p.61)

Conclui-se que o direito, deste modo, privado de moralidade, perde sentido, embora não perca necessariamente império, validade, eficácia; como, no entanto, é possível às vezes, ao homem e à sociedade, cujo sentido de justiça se perdeu, ainda assim sobreviver com seu direito? Este é um enigma, um mistério da vida humana.

### **Referências Bibliográficas**

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de Direito Constitucional**. 22.ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

LIMA, Hermes. **Introdução ao estudo do Direito**. São Paulo: Saraiva, 1995.

DUGUIT, Léon. **Fundamentos do Direito**. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2009.

IHERING, Rudolf Von. **A luta pelo Direito**. São Paulo: Ed. Martin Claret 2009.



## FATORES ASSOCIADOS AOS SINTOMAS DEPRESSIVOS ENTRE OS INTERNOS DE MEDICINA

**Agatha Siqueira Afonso\***

**Andréa Borges de Araújo\*\***

**Bárbara Donnária da Silva Gonçalves\*\*\***

**Carla Nassur Ozório\*\*\*\***

**Jéssica Oliveira Seix\*\*\*\*\***

**Lauanny Guimarães Bastos\*\*\*\*\***

**Tânia Mara Machado\*\*\*\*\***

**Resumo:** Estima-se que 15% a 25% dos estudantes universitários apresentam algum transtorno psiquiátrico durante sua formação acadêmica. O quadro clínico da depressão é caracterizado por vários distúrbios psicopatológicos que diferem consideravelmente quanto a sintomatologia, gravidade, curso e prognóstico. Deste modo, o estudo tem como objetivo identificar fatores causadores dos sintomas depressivos entre os internos de medicina da faculdade Brasileira - MULTIVIX. Os fatores que mais se destacaram nos resultados da pesquisa foram: irritabilidade e impaciência, dificuldade de concentração e de iniciar tarefas, sobrecarga de atividades, pressão constante e poucas horas de

\* Graduanda em Medicina na Faculdade Brasileira. E-mail: [agatha.afonso@hotmail.com](mailto:agatha.afonso@hotmail.com).

\*\* Graduanda em Medicina na Faculdade Brasileira - E-mail: [andreaborgesaraujo@hotmail.com](mailto:andreaborgesaraujo@hotmail.com).

\*\*\* Graduanda em Medicina na Faculdade Brasileira -E-mail: [barbaradonnaria@hotmail.com](mailto:barbaradonnaria@hotmail.com).

\*\*\*\* Graduanda em Medicina na Faculdade Brasileira. E-mail: [carlanassur@hotmail.com](mailto:carlanassur@hotmail.com).

\*\*\*\*\* Graduanda em Medicina na Faculdade Brasileira . E-mail: [Jessica\\_oliveiraseixas@hotmail.com](mailto:Jessica_oliveiraseixas@hotmail.com).

\*\*\*\*\* Graduanda em Medicina na Faculdade Brasileira -. E-mail: [lauanny\\_@hotmail.com](mailto:lauanny_@hotmail.com).

\*\*\*\*\* Possui mestrado pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003). Funcionária da Secretaria Municipal de Saúde de Vitória atuando na Escola Técnica de Formação Profissional em Saúde, especificamente na coordenação das práticas de integração ensino-serviço, estágio e liberação de pesquisas. Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Saúde Pública e Epidemiologia. Atua principalmente nos seguintes temas: saúde da família, integração, ensino serviço, educação permanente, avaliação de serviços. É professora do curso de Medicina nas disciplinas de Saúde Pública, Ciência e Pesquisa e membro do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Multivix- Vitória- ES. É conselheira do Fundo de Apoio à Ciência e Pesquisa do Município de Vitória. E-mail: [tmaramachado@gmail.com](mailto:tmaramachado@gmail.com)

sono. Conclui-se que há necessidade de criar ações e políticas pedagógicas que amenizem o aparecimento dos sintomas depressivos, uma vez que seus fatores associados foram percebidos em todos os períodos do internato.

**Palavras-chave:** Depressão. Ansiedade. Internos de medicina. Distúrbios. Estresse.

**Abstract:** It is estimated that 15% to 25% of college students have a psychiatric disorder during their academic training. Clinical depression is characterized by several psychological disorders that differ considerably regarding symptoms, severity, course and prognosis. Thus, the study aims to identify the causative factors of depressive symptoms among internal Brazilian medicine faculty - MULTIVIX. The factors that stood out in the search results were: irritability and restlessness, difficulty in concentrating and starting tasks, overload of activities, constant pressure and a unsatisfactory hours of sleep. We conclude that there is a need for pedagogical actions and politics that can light the onset of depressive symptoms, since their associated factors were perceived in all periods of the internship.

**Keywords:** Depression. Anxiety. Internal medicine students. Disorders. Stress.

## INTRODUÇÃO

O diagnóstico de depressão é baseado em um conjunto de sintomas depressivos que podem se manifestar no indivíduo durante determinado período de tempo. (SOARES et al, 1999). Até que o diagnóstico seja realizado, por um profissional habilitado e que tenha conhecimentos em psicologia, é adequada apenas a atribuição de sintomas depressivos. Esses sintomas são divididos entre: cognitivos, fisiológicos, comportamentais e psicóticos. (DEL PORTO, 1999).

A saúde mental dos estudantes universitários tem se tornado o centro da atenção de especialistas da saúde e da sociedade em geral. Isso se deve

a situações de estresse ao qual esse grupo está submetido, como medo de fracassar, cobranças dos pais e do mercado de trabalho. Essa pressão exacerbada aliada a disposições preexistentes pode desencadear em casos de neuroses e depressões. (REZENDE et al, 2008).

Estima-se que 15% a 25% dos estudantes universitários apresentam algum tipo de transtorno psiquiátrico durante sua formação acadêmica, notadamente transtornos depressivos e de ansiedade. A maioria desses estudos foi realizada entre estudantes de medicina, portanto estima-se que a prevalência dos transtornos depressivos nessa população oscila entre 8% e 17%. Um problema intimamente relacionado à depressão é o suicídio. Alguns estudos indicam elevado risco de suicídio entre os universitários em geral e, particularmente, entre os estudantes de medicina. Após os acidentes o suicídio seria a segunda causa mais comum de morte entre os estudantes de medicina. (COSTA et al, 2012).

A classe dos estudantes de medicina tem um destaque no que diz respeito à saúde mental, pois, de acordo com alguns autores, eles estariam mais predispostos a transtornos mentais em relação aos outros universitários, principalmente na etapa final do curso. (COSTA et al, 2012). Vários fatores estão relacionados, tais como: a dificuldade de lidar com dor e morte, a grande quantidade de matéria e carga horária, muita cobrança, tanto individual quanto de familiares e sociedade, o ambiente hostil da faculdade e a enorme competição, alterações emocionais resultantes das mudanças ao longo do curso médico, fatores escolares, pessoais, familiares e socioeconômicos.

## **REVISÃO DE LITERATURA**

### **DEPRESSÃO**

A tristeza é um sentimento subjetivo universal, através da qual as pessoas vivenciam ao longo da vida, face aos conflitos, as frustrações, as

decepções, fracassos e as perdas, entre outras adversidades. Assim, em determinadas circunstâncias, é normal sentir-se triste. Contudo, se estas vivências perdurarem durante um longo período de tempo, poderá levar ao surgimento de um sofrimento psíquico associado aos transtornos do humor. (COUTINHO et al, 2003).

O conceito de depressão engloba uma variedade de distúrbios psicopatológicos que diferem consideravelmente quanto a sintomatologia, gravidade, curso e prognóstico. Frequentemente, confunde-se estresse ou tristeza com depressão, mas esta última é muito mais intensa e é considerada como uma profunda impotência funcional perante a vida . (PERON et al, 2004).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), desde a década de 1990, a depressão vem ocupando uma posição de destaque no rol dos problemas de saúde pública, considerada a quarta doença médica mais dispendiosa nos leitos de hospitais. Os pacientes deprimidos passam mais tempo internados do que os pacientes com diabetes, hipertensão, artrite ou doença pulmonar crônica, assim eles têm tanta incapacidade funcional quanto os pacientes com doença cardíaca. (COUTINHO et al, 2003).

A depressão epidemiologicamente é duas vezes mais comum em mulheres do que em homens, com predomínio na faixa etária jovens, terceira década de vida, em pessoas com menor renda e nível de escolaridade. Sendo esses dois últimos itens, discutíveis. (DUARTE, 2010).

## SINTOMAS DEPRESSIVOS

Sintomas depressivos são os elementos que, em conjunto e por determinado período de tempo, caracterizam o diagnóstico de depressão. A depressão deve ser utilizada apenas quando há um diagnóstico após uma avaliação clínica, efetuada por um profissional treinado, com conhecimento em psicologia, e preferencialmente com a aplicação de testagens específicas. Fora

deste contexto, seria adequada apenas a atribuição de sintomas depressivos. (SOARES et al, 1999).

Os sintomas depressivos podem ser divididos entre: cognitivos, fisiológicos, comportamentais e psicóticos. (DEL PORTO, 1999).

a) Cognitivos

- Humor deprimido: desânimo persistente, tristeza, baixa autoestima, sentimentos de inutilidade, vazio, culpa ou/e irritabilidade;
- Redução da capacidade de experimentar prazer na maior parte das atividades, antes consideradas como agradáveis;
- Diminuição da capacidade de pensar, de se concentrar, memorizar ou de tomar decisões; (DEL PORTO, 1999).

b) Fisiológicos

- Fadiga ou sensação de perda de energia;
- Alterações do sono (mais frequentemente insônia, podendo ocorrer também sonolência excessiva ou sono interrompido);
- Alterações do apetite (mais comumente perda do apetite, podendo ocorrer também aumento do apetite);
- Redução do interesse e prazer sexual;
- Agitação motora, inquietude;
- Alterações dos ritmos circadianos (dormir fora de hora). (DEL PORTO, 1999).

c) Evidências comportamentais

- Retraimento social (isolamento social);
- Chorar mais e com mais frequência;
- Comportamentos suicidas;
- Retardo psicomotor e lentificação generalizada, ou agitação psicomotora;

- Tentativa de suicídio. (DEL PORTO, 1999).

#### d) Sintomas psicóticos

Os delírios depressivos incluem um sentimento excessivo e angustiante de culpa, de punição merecida, delírios de ruína (incluindo a sensação de estar apodrecendo, desintegrando ou sendo esmagado) e delírios niilistas (que podem configurar a síndrome de Cotard, quando incluem negação de órgãos e negação da morte). As alucinações congruentes com humor depressivo podem ser, por exemplo, de pessoas, espíritos ou vozes que condenam o paciente, ameaças de demônios ou choro de defuntos. É raro quando não são congruentes com a depressão e podem indicar a presença de um transtorno psicótico. (DEL PORTO, 1999).

Comportamento autodestrutivo (automutilação). Pessimismo; Dificuldade de tomar decisões; Dificuldade para começar a fazer suas tarefas; Irritabilidade ou impaciência; Inquietação; Achar que não vale a pena viver; desejo de morrer; Chorar à-toa; Dificuldade para chorar; Sensação de que nunca vai melhorar, desesperança; Dificuldade de terminar as coisas que começou; Sentimento de pena de si mesmo; Persistência de pensamentos negativos; Queixas frequentes; Sentimentos de culpa injustificáveis. (DEL PORTO, 1999).

## FATORES CAUSADORES

O desequilíbrio bioquímico dos neurônios responsáveis pelo controle do estado de humor é provavelmente a explicação mais correta para o surgimento da depressão, porém a causa exata ainda permanece desconhecida.

Os fatores relacionados com a depressão são muitos, podendo ser divididos em biológicos, genéticos e psicossociais, podendo interagir entre si. Como por exemplo, os fatores biológicos podem ser afetados por fatores genéticos e psicossociais, como na concentração de determinado neurotransmissor. A expressão gênica também pode sofrer intervenção de

fatores biológicos e psicossociais e a resposta de uma pessoa aos fatores psicossociais pode ser influenciada por fatores biológicos e genéticos.

Apesar de não ser comprovada uma transferência genética direta para os diversos modos de depressão, a genética pode ser um fator significativo no desenvolvimento de um quadro depressivo, pois o risco de desenvolver esse mal se torna maior quando há casos na família. Isso não quer dizer, necessariamente, que um indivíduo desenvolverá uma depressão porque seu pai e/ou sua mãe e/ou seu irmão tiveram essa doença.

Toda pessoa com qualquer padrão de comportamento sob condições apropriadas podem tornar-se depressivos, porém indivíduos rígidos, dogmáticos, obsessivos e que escondem seus sentimentos estão mais propensos à depressão.

Sabe-se que as relações familiares estão estreitamente relacionadas com os Transtornos do Humor, principalmente com o Transtorno Depressivo Maior. O grau de psicopatologia da família pode afetar o índice de recuperação, o retorno dos sintomas e o ajuste pós-recuperação do depressivo. Por isso, é de extrema relevância que a vida familiar do paciente seja abordada pelo médico.

Ainda, pais muito exigentes e críticos podem tornar seus filhos deprimidos posteriormente. Alguns psicoterapeutas pensam que as pessoas que sofreram grandes pressões e que tiveram pouco afeto materno/paterno quando jovens têm grandes chances de sofrerem de depressão. (PERON et al, 2004).

A categoria médica representa uma população de risco para diversos distúrbios de comportamento, que podem levar à desistência da profissão e até mesmo ao suicídio. (REZENDE et al, 2008).

## OS REFLEXOS DOS SINTOMAS DEPRESSIVOS

Um comportamento depressivo pode levar a uma maior tendência ao abuso de substâncias psicotrópicas, hábitos de fumar e de consumir bebidas

alcoólicas, tornando-se uma das principais preocupações em saúde pública. (FONSECA; COUTINHO; AZEVEDO, 2008).

Um estudo realizado em 2001, com pacientes que tinham diferentes diagnósticos de transtorno de humor, comparou o impacto da depressão em várias áreas da vida. Observou-se que os quadros depressivos comprometem principalmente o trabalho, e o relacionamento interpessoal sendo que 1/3 dos pacientes tem desempenho ruim tanto no trabalho quanto no ajuste em outras áreas. O risco de desemprego destes pacientes é duas vezes maior do que a população em geral e, quando estão trabalhando apresentam queda significativa no desempenho. (DUARTE, 2010).

Como já mencionado antes, o risco de suicídio é eminente em um quadro depressivo. (COSTA et al, 2012). Além disso, esse quadro é fator de risco para o desenvolvimento de várias doenças, como a diabetes tipo 1. (FRÁGUAS, 2009). Em relação aos internos de medicina, acrescenta-se também a desistência da conclusão do curso por muitos e o prejuízo na futura relação médico-paciente. (PERON et al, 2004).

## TRATAMENTO

Cerca de 70% dos pacientes depressivos podem ser tratados eficazmente com um de dois tipos de medicamentos que aumentam, de forma específica, os efeitos excitatórios da norepinefrina, nas terminações nervosas e, talvez, também os da serotonina: (GUYTON, 2006) inibidores da monoamino oxidase, que impedem a destruição da norepinefrina e da serotonina, quando são formadas, e antidepressivos tricíclicos, que impedem a recaptção de norepinefrina e de serotonina pelos terminais nervosos, de modo que esses transmissores permanecem ativos por maior período de tempo após terem sido secretados. (SOUZA, 1999).

Não há antidepressivo ideal, entretanto, atualmente existe uma disponibilidade grande de drogas atuando através de diferentes mecanismos de ação o que permite que, mesmo em depressões consideradas resistentes, o

tratamento possa obter êxito.

O tratamento antidepressivo deve ser entendido de uma forma globalizada levando em consideração o ser humano como um todo incluindo dimensões biológicas, psicológicas e sociais. Portanto, a terapia deve abranger todos esses pontos e utilizar a psicoterapia, mudanças no estilo de vida e a terapia farmacológica. É importante mencionar que não se trata “depressão” de forma abstrata mas sim pacientes deprimidos, contextualizados em seus meios sociais e culturais e compreendidos nas suas dimensões biológicas e psicológicas. (SOUZA, 1999).

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Analisar os fatores associados aos sintomas depressivos entre os internos de medicina em uma instituição de ensino superior de Vitória.

### **Objetivos Específicos**

Identificar fatores causadores dos sintomas depressivos entre os internos de medicina.

Investigar quais situações da nova fase da vida do estudante o deixa vulnerável ao surgimento de fatores causadores dos sintomas depressivos.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo descritivo, transversal, o qual descreveu os fatos relativos aos fatores associados à depressão de estudantes do 9º ao 12º período no momento da pesquisa. A amostra foi constituída de 100 alunos matriculados no internato de medicina da Faculdade Brasileira, MULTIVIX,

Campus Goiabeiras, localizada em Vitória, Espírito Santo, de ambos os sexos que aceitaram participar voluntariamente. A pesquisa obedeceu as normas da Resolução 466/2012 e o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Brasileira – MULTIVIX-ES. Utilizou-se um questionário estruturado adaptado do questionário de Beck<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> O Questionário de Beck ou Inventário de Depressão consiste em um questionário de 21 perguntas de múltipla escolha, cuja intensidade dos itens varia de 0 a 3. É hoje o instrumento de auto-avaliação da depressão mais usado tanto em pesquisa como em clínica tendo sido traduzido para vários idiomas e validado em diferentes países. ( GORESTEIN et al, 1998).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do total de 153 estudantes do internato de medicina da Faculdade Brasileira-MULTIVIX, 100 internos responderam ao questionário. Os sintomas depressivos foram organizados a partir das seguintes categorias: cognitivos, fisiológicos e fatores causadores. O gráfico 1 aborda os sintomas depressivos do tipo cognitivos com enfoque para o humor deprimido.

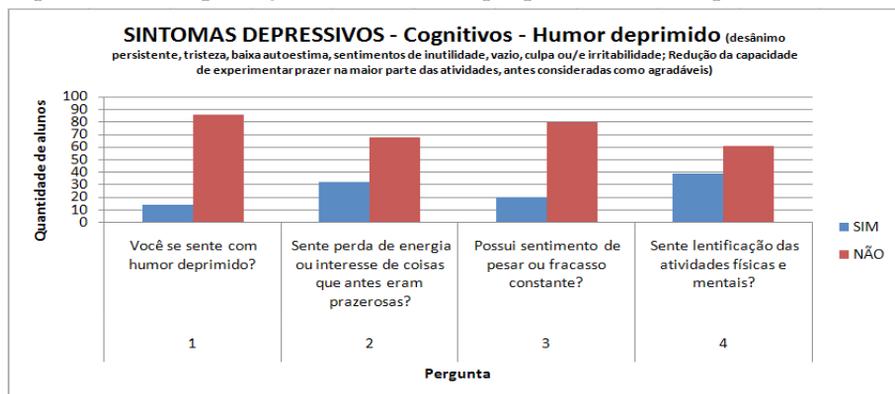


GRÁFICO 1: Distribuição dos sintomas depressivos de estudantes do internato em Medicina da Faculdade Brasileira MULTIVIX em relação ao humor deprimido, Novembro de 2013, Vitória – ES.

Em relação aos sintomas depressivos cognitivos tem-se que 14% se sentem com o humor deprimido, 32% sentem perda de interesse em coisas que antes eram prazerosas, 20% notam fracasso constante, 39% percebem lentificação das atividades físicas e mentais. Observou-se que todos estão presentes na população estudada, entretanto com índices não muito preocupantes. Embora os fatores cognitivos sejam centrais na depressão (FONSECA et all, 2008), e alguns itens tenham apresentado valores superiores a 30%, devemos considerar a influência das condições ambientais em tais respostas, tais como horas reduzidas de sono, que elevaria os níveis de estresse tendo como resultado diminuição dos níveis de rendimento físico e mental, assim como a diminuição do interesse por coisas que antes eram prazerosas.

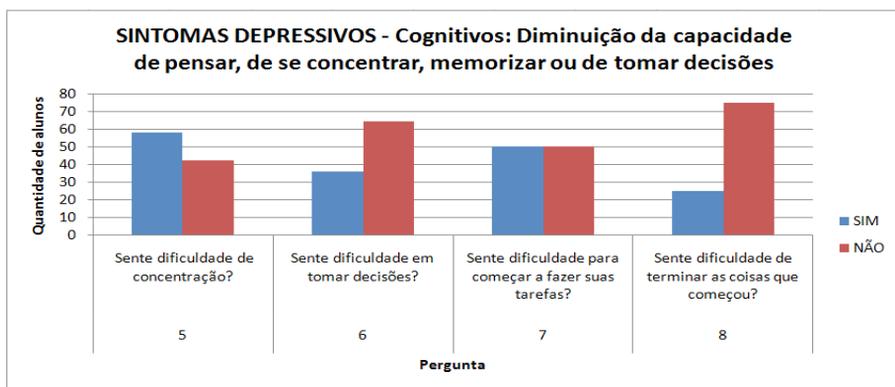


GRÁFICO 2: Distribuição dos sintomas depressivos de estudantes do internato em Medicina da Faculdade Brasileira MULTIVIX em relação a diminuição de capacidade, Novembro de 2013, Vitória - ES.

No que se refere aos sintomas depressivos cognitivos se verificou que 58% possuem dificuldade de concentração, 36% têm dificuldade de tomar decisões, 50% têm dificuldade para começar a fazer as suas tarefas e 25% sentem dificuldade de terminar as coisas que começaram. Os resultados expressivos: sentir dificuldade de concentração e sentir dificuldade em começar a realizar tarefas, ambas apresentaram valores acima de 50%. Essas

questões podem ser a manifestação dos sintomas propriamente ditos ou resultado da privação de sono e da rotina agitada dos estudantes que têm que lidar não somente com a carga horária exaustiva, como também os estudos domiciliares e os compromissos e problemas pessoais, privando-se, assim, de horas de sono e manifestando essas queixas.

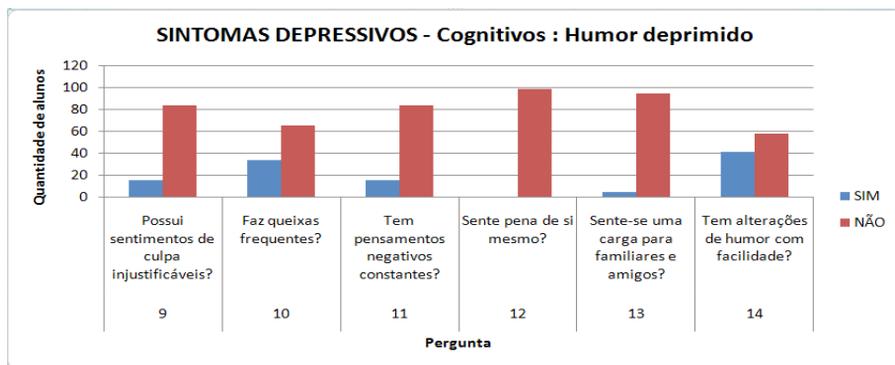


GRÁFICO 3: Distribuição dos sintomas depressivos de estudantes do internato em Medicina da Faculdade Brasileira MULTIVIX em relação ao humor deprimido, Novembro de 2013, Vitória - ES.

Entre o grupo pesquisado pode-se observar que 16% possuem sentimentos de culpa injustificáveis, 34% fazem queixas frequentes, 16% possuem pensamentos negativos constantes, 1% possui pena de si mesmo, 5% se acham uma carga pra familiares e amigos e 42% relatam alteração do humor com facilidade.

Novamente aqueles que responderam sim correspondem a uma minoria do grupo estudado. A única questão com maior índice foi “tem alterações de humor com facilidade?” com 42%. Essas variações de humor podem também serem fruto da inconstância das atividades do curso e estresse causado por ter que realizar atividades, muitas vezes com prazos curtos que não estavam programadas.

Por outro lado, quando se verificou os sintomas depressivos fisiológicos

apontaram que 61% sente-se irritados ou impacientes, 34% possuem dores em locais específicos constantemente, 41% sofreram alteração considerável de peso, 26% tiveram alteração considerável de apetite, 50% sofreram alteração considerável de sono, 14% têm constipação intestinal e 13% identificam ressecamento de suas bocas (GRÁFICO 4).

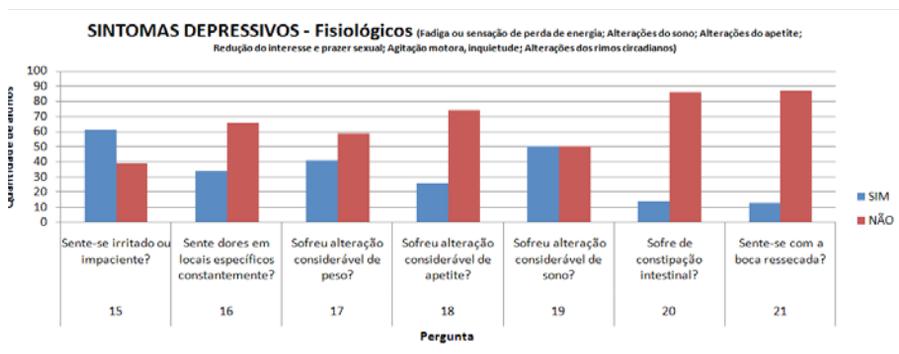


GRÁFICO 4: Distribuição dos sintomas depressivos de estudantes do internato em Medicina da Faculdade Brasileira MULTIVIX em relação ao fatores fisiológicos, Novembro de 2013, Vitória - ES.

Quanto aos sintomas do tipo fisiológico tiveram resultado expressivo as perguntas: sente-se irritado ou impaciente, sofreu alterações consideráveis de peso, sofreu alterações consideráveis de sono. Estudos desenvolvidos na Universidade de Iowa, apresentaram resultados semelhantes com intensas queixas quanto à carga horária excessiva, à falta de tempo para estudar e à privação de suas vidas sociais, o que outros pesquisadores contataram que aumentavam, assim como a prevalência de transtornos mentais comuns (como por exemplo os depressivos e ansiosos), além de relatos de estresse e sofrimento psíquico à medida que iam progredindo no curso (COSTA et all, 2012). Todas elas refletem o efeito do estresse sobre os estudantes que pode ser causado pela dinâmica do curso e as dificuldades em cumprir as atividades como também pelos fatores internos e pelos externos de caráter pessoal.

Em relação aos fatores causadores da depressão e os históricos de vida: 14% perderam alguma pessoa próxima recentemente, 14% passaram por algum trauma recente, 6% têm ou tiveram problemas com jogos, álcool, cigarro ou drogas ilícitas e 20% tiveram problemas recentes em relacionamentos (GRAFICO 5).

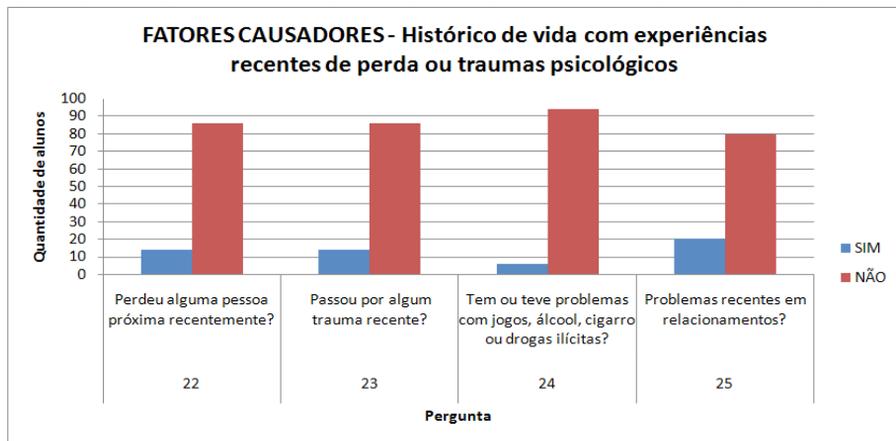


GRÁFICO 5: Distribuição dos fatores causadores da depressão, de estudantes do internato em Medicina da Faculdade Brasileira MULTIVIX em relação a história de vida, Novembro de 2013, Vitória – ES.

As questões de 22 a 25 são relacionadas com o histórico de vida dos estudantes, e com as experiências recentes de perda ou traumas psicológicos. Nesse quesito somente a questão sobre os problemas recentes com relacionamento atinge os 20%. Sendo assim, a porcentagem de alunos que passaram recentemente por traumas psicológicos ou instabilidade emocional é relativamente pequena. Portanto, dentro dos estudantes do internato de medicina da faculdade MULTIVIX Vitória esse não é o fator causador de sintomas depressivos mais incidentes.

No que se refere aos fatores causadores da depressão e os hábitos de vida: 63% estão satisfeitos com suas vidas sexuais, 81% possuem momentos de lazer, 36% seguem uma dieta balanceada e 58% praticam atividade física

regularmente, sendo que 12% se exercitam uma vez na semana e 46% três ou mais vezes por semana (GRÁFICO 6)

Sobre os hábitos de vida maioria respondeu positivamente, demonstrando que reconhecem a importância e os inúmeros benefícios de uma boa alimentação e da prática de exercícios físicos. Sendo assim, uma minoria possui propensão a sintomas depressivos causados por maus hábitos de vida.

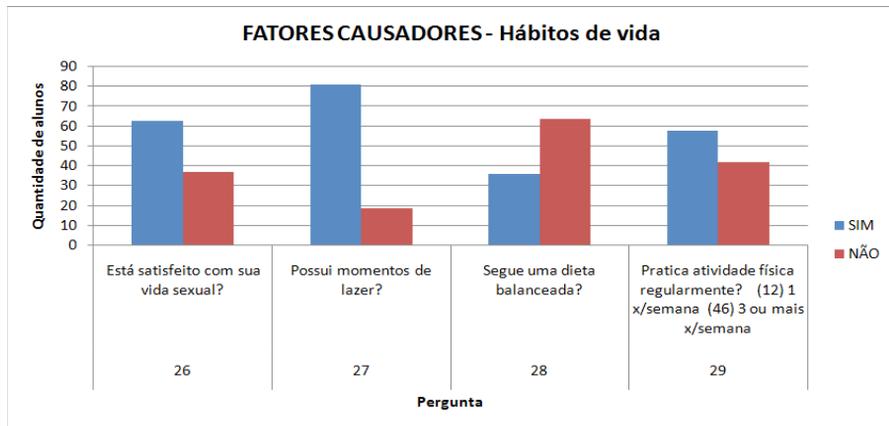
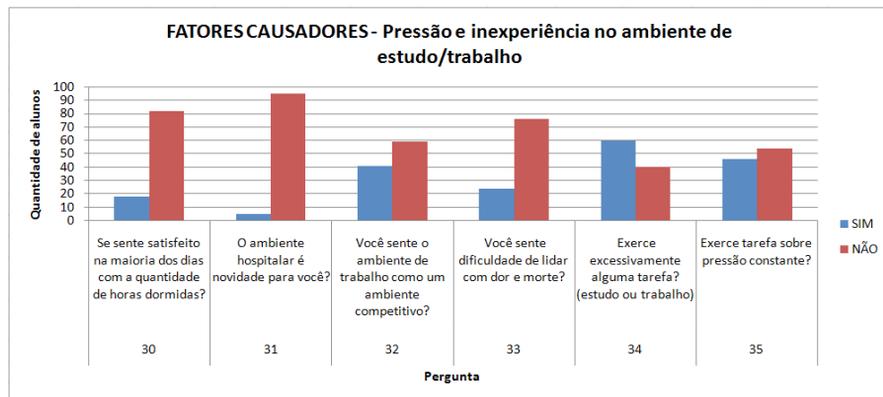


GRÁFICO 6: Distribuição dos fatores causadores da depressão, de estudantes do internato em Medicina da Faculdade Brasileira MULTIVIX em relação a hábitos de vida, Novembro de 2013, Vitória – ES.

Em relação aos fatores causadores depressivos e a inexperiência no ambiente de estudo/trabalho: 18% se sentem satisfeitos com o total de horas dormidas, para 5% o ambiente hospitalar é novidade, 41% notam que o ambiente de trabalho é competitivo, 24% têm dificuldade de lidar com dor e morte, 60% exercem excessivamente o estudo ou o trabalho e 46% exercem alguma tarefa sob pressão constante.



**GRÁFICO 7:** Distribuição dos fatores causadores da depressão, de estudantes de internato em Medicina da Faculdade Brasileira MULTIVIX em relação a pressão e inexperiência no estudo/trabalho, Novembro de 2013, Vitória - ES.

As questões 30, 31, 32, 33, 34 e 35 avaliam o grau de experiência prévia e a pressão sofrida no ambiente de estudo e trabalho. Dentre todas as questões abordadas no questionário inteiro, a insatisfação com quantidade de horas dormidas é o maior problema para os estudantes, chegando a 82%. Não foi abordado sobre a maneira como essa chega a ser a maior insatisfação, porém é de conhecimento geral que o descanso é fundamental para se exercer bem qualquer profissão.

Quase metade dos alunos sentem o ambiente de trabalho competitivo e pressão constante, isso prejudica diretamente o desempenho nos campos de atuação pois pode, dentre diversas consequências, inibir o profissional de explorar seu verdadeiro potencial e causar constrangimentos.

As questões 36, 37, 38 e 39 avaliam ansiedade e solidão do estudante.

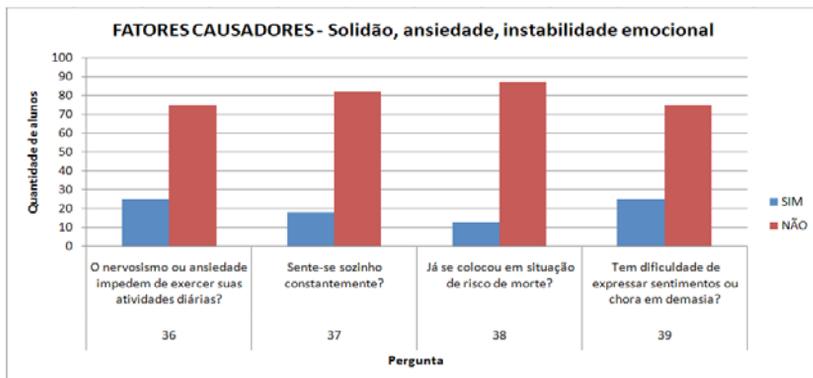


GRÁFICO 8: Distribuição dos fatores causadores da depressão, de estudantes do internato em Medicina da Faculdade Brasileira MULTIVIX em relação a solidão, ansiedade, instabilidade emocional, Novembro de 2013, Vitória - ES.

Além disso, quanto aos fatores causadores depressivos e a instabilidade emocional: 25% afirmaram que possuem dificuldade de expressar sentimentos ou choram em demasia, 18% se sentem sozinhos constantemente 13% já se colocaram em situação de risco de morte e 25% afirmaram que o nervosismo ou a ansiedade os impedem de exercerem suas atividades diárias.

Poucos estudantes já se colocaram em risco de morte, porém, se essa proporcionalidade permanece nos parâmetros nacionais há a necessidade de intervenção imediata, pois sabe-se que dentro da medicina há grandes índices de suicidas. Em relação a solidão, nervosismo e ansiedade poucos declararam-se ter essas características de maneira constante.

Poucos entrevistados fazem tratamento com psiquiatra e psicólogo e menos ainda possuem doença psicológica diagnosticada. Porém não se sabe se todos os que possuem a doença estão em tratamento.

Também, relacionando-se os fatores causadores da depressão com a predisposição, tem-se: 7% possuem algum distúrbio psicológico diagnosticado, 10% fazem tratamento com psicóloga ou psiquiatra e 32% possuem algum parente com transtorno psicológico diagnosticado.

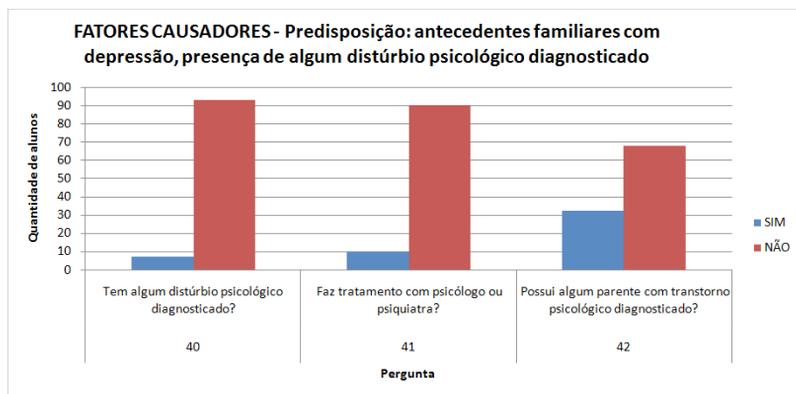


GRÁFICO 9: Distribuição dos fatores causadores da depressão, de estudantes do internato em Medicina da Faculdade Brasileira MULTIVIX em relação a predisposições, Novembro de 2013, Vitória - ES.

Em relação aos familiares, 24% dos entrevistados possuem parentes próximos com esse tipo de doença e apesar de não ser conhecido definitivamente, sabe-se que a carga genética exerce certa influência no aparecimento desses tipos de distúrbios.

Ao observar as possíveis situações que podem influenciar nos agravantes dos sintomas depressivos podendo correlacionar aos diversos fatores como: a pressão que é exercida sobre o estudante que está no seu contato mais prolongado com o paciente, falta de tempo para o lazer já que o mesmo tem uma grande carga horária nos hospitais, o que na maioria das vezes está interligado com poucas horas de sono, devido aos plantões noturnos que são realizados. Há uma preocupação com o futuro, visto que com o término do curso terão que ingressar no mercado de trabalho e/ou residência.

Dos resultados da pesquisa na faculdade MULTIVIX apenas alguns quesitos se diferenciaram de pesquisas, do mesmo ramo, em outras universidades. Comparando com a Universidade Federal de Sergipe (UFS), em ambas as instituições o nível de sintomatologia depressiva não está vinculado a sexo, prática de atividade física, satisfação com o processo

ensino-aprendizagem e parceiro fixo. Ainda nessa comparação encontra-se uma disparidade: enquanto na UFS cerca de 42% dos estudantes possuem transtornos mentais, na MULTIVIX menos de 10% possuem. Em âmbito internacional, na Universidade de Iowa nos Estados Unidos da América os estudantes demonstraram uma intensificação das queixas quanto à carga horária excessiva, à falta de tempo para estudar, o que também foi encontrado nos alunos da MULTIVIX, porém, nos EUA os alunos queixaram-se da falta de tempo para a vida social, enquanto que na MULTIVIX a maioria alunos possui momentos regulares de lazer. Apesar de diferentes resultados em alguns aspectos, na maioria das instituições de ensino de medicina, o stress, pressão e ansiedade são os fatores de predisposição para depressão mais encontrados. (COSTA et al, 2012).

## **CONCLUSÃO**

Foi identificada a presença de fatores causadores dos sintomas depressivos em todos os períodos do internato de medicina da Faculdade Brasileira – MULTIVIX. Dentre os analisados destacaram-se irritabilidade e impaciência, falta de concentração, dificuldade para iniciar as tarefas, exercício excessivo de alguma atividade, pressão constante e principalmente a insatisfação com a quantidade de horas dormidas diariamente.

Ações e políticas pedagógicas poderiam prevenir o aparecimento dos sintomas depressivos, entre as quais melhor distribuição da carga horária de estudo, trabalho e sono; disponibilização de suporte psicológico para alunos que já possuem sintomas depressivos e os que possuem potencial para o desenvolvimento destes; melhor preparo para lidar com a realidade competitiva e exigente (pressão constante) do ambiente hospitalar.

Essa pesquisa contribuiu para esclarecer pontos relevantes e poucos explorados do comportamento dos internos de medicina e propiciou reflexões acerca das demandas impostas ao futuro profissional médico.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Edméa Fontes de Oliva; SANTANA, Ygo Santos; SANTOS, Ana Teresa Rodrigues de Abreu Santos; MARTINS, Luiz Antonio Nogueira; MELO, Enaldo Vieira; ANDRADE, Tarcísio Matos. Sintomas depressivos entre internos de medicina em uma universidade pública brasileira. **Revista da Associação Médica Brasileira**, Bahia, v.58, n.1, p.53-59, 2012.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima; GONTIÈS, Bernard; ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes; SÁ, Roseane Christhina da Nova. Depressão, um sofrimento sem fronteira: representações sociais entre crianças e idosos. **Psico-USF**, Paraíba, v.8, n.2, p.93-192, 2003.

DEL PORTO, José Alberto. Conceito e diagnóstico. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v.21, n.1, p.06-11, 1999.

DUARTE, Daisy Vanessa Trindade. Impacto social da depressão e suas repercussões no trabalho. **Revista Eficaz**, Maringá, n.3, 2010.

FONSECA, Aline Arruda; COUTINHO, Maria da Penha de Lima; AZEVEDO, Regina Lígia Wanderlei. Representações sociais da depressão em jovens universitários com e sem sintomas para desenvolver a depressão. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Paraíba, v.21, n.3, p.492-498, 2008.

FRÁGUAS, Renério. Depressão e condições médicas. **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v.36, n.3, p.77-78, 2009.

GORESTEIN, Clarice; ANDRADE Laura. Inventário de depressão de Beck: propriedades psicométricas da versão em português. **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v.25, n.5, 1998.

GUYTON, Arthur C.; HALL, John E. **Tratado de Fisiologia Médica**. 11.ed. Rio de Janeiro: Elsevier Ed., 2006.

PERON, Ana Paula; NEVES, Grisiely Yara Ströher; BRANDÃO, Milena; VICENTINI, Veronica Elisa Pimenta. Aspectos biológicos e sociais da depressão. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, Umuarama, v.8,

n.1, p.45-48, 2004.

REZENDE, Carlos Henrique Alves; ABRÃO, Carolina Borges; COELHO, Ediane Palma; PASSOS, Liliane Barbosa da Silva. Prevalência de Sintomas Depressivos entre Estudantes de Medicina da Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Minas Gerais, v.32, n.3, p.315-323, 2008.

SOARES, Karla.; ALMEIDA-FILHO, Naomar; COUTINHO, Evandro da Silva Freire; MARI, Jair de Jesus. Sintomas depressivos entre adolescentes e adultos de uma amostra populacional de três centros urbanos brasileiros: análise dos dados do estudo multicêntrico de morbidade psiquiátrica. **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v.26, n.5, p.218-224, 1999.

SOUZA, Fábio Gomes de Matos. Tratamento da depressão. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v.21, n.1, p.18-23, 1999.



# **CADERNO DE TECNOLOGIA**



## MANEJO INTEGRADO DE PRAGAS (MIP) NA CULTURA DO FEIJOEIRO COMUM (*PHASEOLUS VULGARIS*) OBJETIVANDO O CONTROLE DE *DIABROTICA SPECIOSA* E *CEROTOMA ARCUATA*

Frederico Landim Teixeira\*

Ítalo Palma Batista\*\*

André Rocha Duarte\*\*\*

**Resumo:** A presença de pragas na agricultura sempre foi sinônimo de prejuízos econômicos ao produtor, logo, o uso de inseticidas se tornou indispensável para uma boa produtividade. Na cultura do feijão, o número de pulverizações pode variar de sete a dez vezes durante todo o seu ciclo. A sustentabilidade agrícola e econômica faz do Manejo Integrado de Pragas (MIP) uma opção ecológica no cultivo do feijoeiro comum (*Phaseolus vulgaris*) e de outras culturas, uma vez que os dados obtidos permitem avaliar os danos causados pelas pragas, assim como a viabilidade da aplicação do inseticida, ou seja, pode-se manter a produtividade esperada e a inexistência do dano econômico desde que o número de insetos não ultrapasse o nível de controle. Para a *Diabrotica speciosa* e *Cerotoma arcuata* (Coleoptera: Chrysomelidae), pragas que causam sérios danos ao feijoeiro, considera-se como o nível de controle até 20 insetos/pano ou em dois metros de linha. Objetivou-se com este trabalho mostrar a eficácia do MIP para o controle de *Diabrotica speciosa* e *Cerotoma arcuata* durante todo o ciclo do feijoeiro. Um experimento (300 m<sup>2</sup>) foi realizado na área experimental da Faculdade FINOM, no município de Paracatu, onde se monitorou uma lavoura de feijão preto (BRS Esplendor) baseando-se nos princípios do MIP. As populações de *Diabrotica speciosa* e *Cerotoma arcuata* foram amostradas a cada duas vezes na semana. Utilizou-se a rede entomológica para a coleta e o pano de batida (pano branco de 1,0 x 0,5m com um suporte de cada lado), onde duas pessoas o introduzem cuidadosamente entre as linhas de plantio e batem as plantas vigorosamente

\* Curso de Agronomia / Faculdade FINOM . E-mail: fredericolto@gmail.com

\*\* Curso de Agronomia / Faculdade FINOM. E-mail:italopalma.agro@gmail.

\*\*\* Coordenador e professor do Curso de Agronomia. Faculdade FINOM. E-mail: agronomia@finom.edu.br

em direção ao mesmo, fazendo com que os insetos presentes nas plantas caiam sobre o tecido (até 10 repetições na área). Outro indivíduo analisa e registra as espécies e sua quantidade em fichas de amostragem. Durante os meses de cultivo (junho a outubro), as pragas em estudo permaneceram abaixo do nível de dano econômico no total de 195 insetos em 16 dias amostrados, onde se pôde verificar que, a cada dia monitorado, a população das pragas permaneceu abaixo do nível de dano econômico da cultura não havendo necessidade, portanto, do uso de inseticidas.

**Palavras-chave:** Feijoeiro. Pragas. *Diabrotica speciosa*. *Cerotoma arcuata*. Manejo.

**Abstract:** The presence of curses in the agriculture was always synonymous of economical damages to the producer, therefore, the use of insecticides became indispensable for a good productivity. In the culture of the bean, the number of pulverizations can vary from seven to ten times during all their cycle. The agricultural and economical sustainability does of the Integrated Handling of Prague (MIP) an ecological option in the cultivation of the common bean plant (*Phaseolus vulgaris*) and of other cultures, once the obtained data allow to evaluate the damages caused by the curses, as well as the viability of the application of the insecticide, in other words, it can stay the expected productivity and the inexistence of the economical damage since the number of insects doesn't cross the control level. For the *Diabrotica speciosa* and *Cerotoma arcuata* (Coleoptera: Chrysomelidae), curses that cause serious damages to the bean plant, their is considered as the control level up to 20 insetos/pano or in two meters of line. It was aimed at with this work to show the effectiveness of MIP for the control of *Diabrotica speciosa* and *Cerotoma arcuata* during the whole cycle of the bean plant. An experiment (300 m<sup>2</sup>) it was accomplished in Faculdade FINOM'S experimental area, in the municipal district of Paracatu, where a farming of black bean was monitored (BRS Esplendor) basing on the beginnings of MIP. The populations of *Diabrotica speciosa* and *Cerotoma arcuata* were amostradas twice to each in the week. The net entomológica was used for the collection and the beat cloth (white cloth of 1,0 x 0,5m with a support on each side), where two people introduce it carefully among the planting lines and they beat the plants vigorously towards the same, doing with that the present insects in the plants fall on the fabric

(until 10 repetitions in the area). Other individual analyzes and it registers the species and their amount in sampling records. During the months of cultivation (June to October), the curses in study stayed below the level of economical damage in the total of 195 insects in 16 days amostrados, where she could verify that, every monitored day, the population of the curses stayed below the level of economical damage of the culture not having need, therefore, of the use of insecticides.

**Keywords:** Bean plant. Prague. *Diabrotica speciosa*. *Cerotoma arcuata*. Handling.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, existem sistemas de produção agrícola criados para se produzir de forma mais segura e sustentável, utilizando práticas que evitam o uso frequente de agroquímicos e que, ao mesmo tempo, produzam alimentos saudáveis e tenham boa produtividade. Dentro dessa perspectiva sustentável, destaca-se o Manejo Integrado de Pragas (MIP), que consegue monitorar o comportamento e a flutuação das populações das pragas na lavoura, podendo com isso, criar um combate efetivo aos danos, baseando-se no nível de controle para cada espécie e no número de inimigos naturais.

O Manejo Integrado de Pragas (MIP) é uma tecnologia utilizada para monitorar a população de pragas, de modo a auxiliar o produtor a decidir quando controlar a presença das mesmas, mitigando o número de pulverizações e os gastos na produção, assim como os perigos de contaminação ambiental (BARBOSA, *et al.*, 2010).

As espécies *Diabrotica speciosa* e *Cerotoma arcuata* (Coleoptera: Chrysomelidae), conhecidas como “vaquinhas” ou “brasileirinhas”, são exemplos de pragas que podem ser monitoradas. Ventura e outros (2001), citados por Oliveira e Ramos (2011), relatam que estas espécies de pragas são polípagas e de grande importância na América Latina, além de se caracterizarem

como espécies fitófagas muito frequentes em variados cultivos, capazes de causarem severos danos em diversas espécies de vegetais.

No feijoeiro, os danos mais severos acontecem no estágio de plântula, pois podem consumir o broto caso não haja folhas e a população esteja em alta incidência. Nos outros estágios o dano é considerado menor, pois a planta consegue suportar níveis de desfolha de até 66% sem que haja perda na produtividade (QUINTELA, 2002).

Segundo Hoffmann-Campo e colaboradores (2000), o MIP tem sido constantemente aperfeiçoado desde sua época de implantação, ajudando na orientação e na tomada de decisões para o controle de pragas, baseado num conjunto de dados sobre esses insetos.

Este estudo tem como objetivo ressaltar a eficiência do MIP no controle de *Diabrotica speciosa* e *Cerotoma arcuata* durante o ciclo do feijoeiro, provando a capacidade de desenvolvimento e produtividade da planta diante da presença das populações da praga abaixo do nível de controle.

## MATERIAIS E MÉTODOS

O experimento foi conduzido em uma lavoura de feijoeiro comum (*Phaseolus vulgaris*) cultivar BRS Esplendor (comercial preto), no período de junho a outubro do ano de 2013, em 300 m<sup>2</sup> da área experimental da Faculdade FINOM, no município de Paracatu, Minas Gerais. A adubação inicial foi realizada com 400 kg/ha da formulação 05-30-15 de NPK e adubação nitrogenada (ureia) em cobertura, seguindo as recomendações da análise de solo. Todas as sementes usadas no experimento foram tratadas com os inseticidas Cruiser® (300 ml/100 kg de semente) + Futor® (300 ml/100 kg de semente) para evitar ataques de pragas do solo.

Na lavoura, a entrada do monitor, assim como a sua amostragem nas linhas de plantio durante o desenvolvimento das plantas, foi realizada de forma muito cuidadosa, de forma que os pontos para coleta das amostras

acontecessem em espaços onde não houvesse perturbação pela passagem do monitor ou outro indivíduo, evitando que os insetos se afastassem do local e que, por consequência, pudesse causar uma amostragem incorreta. O percurso para fazer as amostragens foi realizado de modo que a área total conseguisse ser representada perfeitamente.

As monitorias ocorreram, em média, a cada duas vezes na semana, de forma a vistoriar a lavoura para observar a flutuação populacional das espécies de insetos durante todo o ciclo. Ao todo, foram realizadas 16 monitorias para verificar o desenvolvimento e os danos ocorrentes.

As contagens de insetos foram criteriosas e realizadas com auxílio de matérias de coleta, como o pano de batida e rede entomológica. Na utilização do pano de batida, foi feita a inserção do mesmo entre duas linhas de plantio de cada ponto, de modo que os insetos que acaso estivessem nas plantas balançadas com vigor, se desprendessem e caíssem na superfície branca do pano. Já na rede entomológica, a medição ocorreu de forma que o equipamento penetrasse nas linhas fazendo movimentos de zig-zag. A forma de entrada do monitor procedeu-se diagonalmente em relação às linhas de plantio, tendo os mesmos cuidados que se teve com o pano de batida, fazendo com que a área pudesse ser representada com exatidão. Para a contagem e auxílio na observação dos insetos, outro indivíduo registrou as espécies e sua quantidade em fichas de amostragem.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Durante todo o experimento, registraram-se o número populacional das pragas nas fichas de amostragem durante os dias de monitoramento. De acordo com os dados coletados, notou-se que a presença de *Diabrotica speciosa* e *Cerotoma arcuata* na lavoura se deu praticamente na fase adulta, uma vez que a população de larvas das espécies não interferiu no desenvolvimento da cultura devido ao não aparecimento de plantas mortas e/ou danos nas raízes.

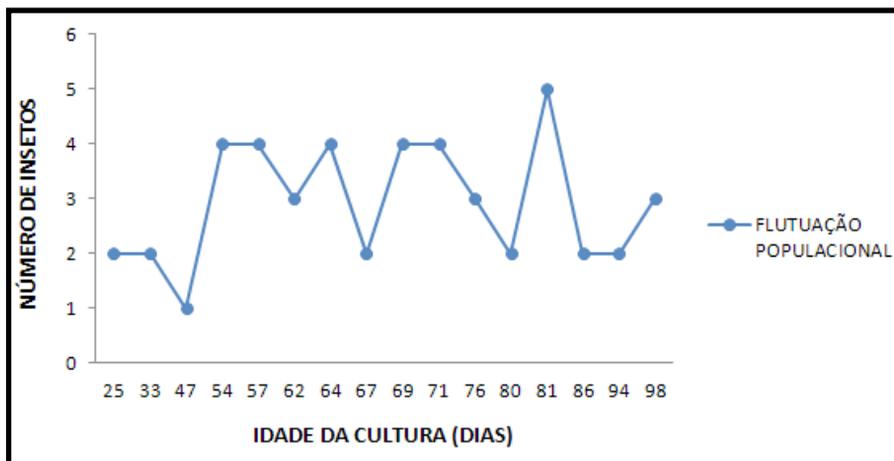
Os resultados obtidos mostraram que o nível populacional destas pragas se manteve abaixo do nível de dano econômico (20 insetos/pano ou em dois metros de linha) durante todo o ciclo da cultura, fazendo com que não houvesse a necessidade de aplicação de inseticida.

Ainda durante o experimento, aos 80 dias após a semeadura (enchimento das vagens), observou-se que o número da população de percevejos sugadores, de acordo com os dados obtidos, ultrapassou o seu nível de dano econômico (02 percevejos grandes/pano de batida) e que os inimigos naturais estavam ausentes durante neste período, fazendo com que a aplicação de um inseticida seletivo a estas pragas fosse necessária. Fez-se a aplicação do inseticida de marca comercial denominado Cefanol® (acaricida/inseticida de ação sistêmica por contato e ingestão – princípio ativo Acefato) conforme a dosagem estabelecida pelo fabricante. A aplicação foi realizada através de um pulverizador costal, utilizando-se de equipamentos de proteção e segurança, além de todas as condições necessárias para a correta utilização do produto. Após este período, verificou-se que a população de *Diabrotica speciosa* e *Cerotoma arcuata* não foi alterada pelos efeitos da pulverização, conforme os dados coletados.

Considerou-se ainda que a presença de inimigos naturais durante boa parte do ciclo pode ter sido o fator responsável pelo número de *Diabrotica speciosa* e *Cerotoma arcuata* não ultrapassar o nível de dano econômico. Ao longo do ciclo, também não se observou a presença de sintomas das doenças relacionados ao feijoeiro.

Para representar claramente os dados colhidos durante as monitorias e enxergar os resultados de forma mais objetiva, a figura 1 demonstra as flutuações populacionais das pragas que ocorreram durante o ciclo, como mostra a seguir:

**FIGURA 1 - Presença de *Diabrotica speciosa* e *Cerotoma arcuata* durante o ciclo do feijoeiro.**



Fonte: O autor.

Os números do gráfico retratam os dados registrados nas fichas de amostragem durante todo o ciclo do feijoeiro, representando em cada ponto coletado a maior quantidade encontrada de *Diabrotica speciosa* e *Cerotoma arcuata*, ou seja, dentre o número total de pontos coletados, representou-se o que obteve a maior quantidade do inseto-praga no dia da amostragem, mostrando que, em nenhum momento, a população de pragas atingiu o nível de dano econômico.

Ao final das amostragens, o feijoeiro encontrava-se no período de maturação dos grãos, a poucos dias da colheita. Depois de dois terços das vagens maduras, fez-se o arranquio das plantas no campo e, com isso, o início do processo de secagem. Devido às chuvas intensas e a alta umidade, a colheita foi atrasada em três dias até que houvesse umidade e clima adequados para tal atividade. Após a secagem, as plantas foram submetidas ao processo de trilhagem através de golpes de varas e, posteriormente, a seleção dos grãos.

Foram aproveitados 60 kg dos grãos colhidos em área total pois, devido à falta de chuva nos períodos críticos e o atraso da colheita pelo efeito da mesma, parte dos grãos se tornaram ardidos e inapropriados.

## CONCLUSÃO

Com o presente trabalho pode-se afirmar que o MIP favorece a permanência limitada das pragas sem comprometer o desenvolvimento do feijoeiro, o que resulta em economia para o produtor, menor contaminação por resíduos químicos no ambiente e manutenção da biodiversidade entomológica no ambiente de produção. Notou-se que a simples presença da praga na lavoura não é um indicador absoluto da necessidade de controle químico e que este manejo contribui para a diminuição do trânsito de máquinas e implementos agrícolas na área plantada.

Apesar de a irregularidade da pluviosidade durante o experimento causar perda na quantidade de grãos colhidos e fazer com que não fosse atingida a média proporcional esperada em relação ao tamanho da área plantada, percebeu-se o MIP é aplicável pois gerou benefícios econômicos, agrônômicos e sustentáveis ao longo do ciclo da cultura. Entretanto, percebeu-se também que tal aplicabilidade se deve às técnicas criteriosas utilizadas em cada estágio de desenvolvimento da cultura, de modo a não comprometer a produção.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Flávia Rabelo *et al.* Estudo comparativo entre o nível populacional de pragas do feijoeiro (*Phaseolus vulgaris L.*), na bordadura e no interior da parcela, em manejo integrado de pragas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENTOMOLOGIA, 23, 2010, Natal- RN. **Resumo em anais de congresso (ALICE)**. Natal – RN: Sociedade Brasileira de Entomologia, 2010. Disponível em: <<http://www.alice.cnptia.embrapa.br/handle/doc/86587> 3>. Acessado

em: 22 abr. 2013.

HOFFMANN-CAMPO, Clara Beatriz *et al.* **Pragas da soja no Brasil e seu manejo integrado.** Londrina - PR: Embrapa Soja, 2000. 67 p. Circular Técnica 30. Disponível em: <[http://ag20.cnpq.br/tia.embrapa.br/Repositorio/circtec30\\_000g46xpyyv02wx5ok0iuqaqkbbpq943.pdf](http://ag20.cnpq.br/tia.embrapa.br/Repositorio/circtec30_000g46xpyyv02wx5ok0iuqaqkbbpq943.pdf)>. Acessado em: 14 abr. 2013.

OLIVEIRA, Melise Batista; RAMOS, Vânia Maria. **Simulação de dano de Diabrotica em feijoeiro (*Phaseolus vulgaris*) para estimativa de nível de ação.** Presidente Prudente – SP: Revista Agrarian.UNOESTE - Faculdade de Ciências Agrárias - Curso de Agronomia, 2011.  
>. Acessado em: 4 nov. 2013.

QUINTELA, Eliane Dias. **Manual de Identificação dos Insetos e Outros Invertebrados Pragas do Feijoeiro.** Santo Antônio de Goiás - GO: Embrapa Arroz e Feijão, 2002. 51 p. Documentos 142



## ESTUDO DE RISCO AMBIENTAL APLICADO A UM LATICÍNIO DE MÉDIO PORTE

**Juliene F. Leite\***

**Fernando J. Vilela\*\***

**Mark Le Petit S. Costa\*\*\***

**Resumo:** Este estudo apresenta a aplicação dos critérios de avaliação da periculosidade de um Laticínio de médio porte, conforme a Norma da CETESB P4.261/2003, fornecendo uma visão ampla e uma análise crítica dos riscos ambientais com intuito de discutir sobre a periculosidade oferecida pelo empreendimento para a saúde e bem estar da população circunvizinha e para o meio ambiente. Aplicando-se o critério de classificação da Norma P4.261, para todos os produtos químicos de interesse utilizados no laticínio, concluiu-se que apenas a amônia apresentam a distância segura ( $d_s$ ) menor que a distância da população ( $d_p$ ), necessitando dessa maneira a elaboração de um Estudo de Análise de Risco (EAR). Foi usado para a simulação do cenário acidental o programa ALOHA que estima a distância atingida pela nuvem tóxica para uma dada concentração, possibilitando, portanto avaliar o comportamento da amônia no meio em caso de liberação acidental os efeitos causados em virtude das diferentes concentrações e distâncias do ponto de vazamento.

**Palavras- Chave:** Estudo e Análise de Risco. Laticínio. Amônia.

**Abstract:** This study presents the application of the assessment criteria of dangerousness of a Dairy midsize, according to the Standard of Cetesb P4.261/2003, providing a broad overview and a critical analysis of the potential environmental risks related to the activity developed in Dairy,

\* Engenheira Ambiental, Faculdade FINOM, Paracatu – MG – E-mail: juliene.leite@campoanalises.com.br

\*\* Mestre em Engenharia Química, Universidade de Brasília, Brasília – DF. E-mail: Fernando Vilela vilelafj@yahoo.com.br

\*\*\* Químico Industrial, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto - MG

aiming to discuss about the dangers offered by the enterprise for the health and welfare of the surrounding population and the environment . Applying the classification criteria of the Standard P4.261 for all chemicals of concern used in dairy, it was concluded that only the ammonia present a safe distance smaller than the distance of the population, requiring that way the preparation of an Environmental Risk Assessment. Been used to simulate the accidental scenario ALOHA program that estimates the distance reached by the toxic cloud for a given concentration , allowing therefore to evaluate the behavior of ammonia in the middle in case of accidental release and the effects due to different concentrations and distances leakage point .

**Keywords:** Risk Analysis. Dairy. Ammonia

## 1 INTRODUÇÃO

Os acidentes ambientais são caracterizados como eventos inesperados e indesejados que podem causar, direta ou indiretamente, danos ao meio ambiente e à saúde da população (IBAMA). A ocorrência de impactos ambientais decorrentes de acidentes envolvendo substâncias perigosas reforçou a necessidade de estudos, planejamentos e gerenciamento dos riscos relacionados à manipulação de tais substâncias, de forma a prevenir e/ou minimizar danos ambientais que podem comprometer a qualidade do ar, água e solo.

No Brasil é recente a preocupação com relação aos riscos de uma instalação industrial para a comunidade e para o meio ambiente. A Norma da CETESB p4. 261 estabelece que, “instalações ou processos perigosos devem ser mantidos dentro de padrões considerados toleráveis ao longo da sua vida útil”; sendo assim torna-se necessário que as empresas gerenciem os riscos pertinentes as suas atividades, considerando os riscos e seus respectivos potenciais de dano em termo de perdas de vida, de perdas patrimoniais e impactos ambientais.

Dentre as atividades de um Laticínio de médio porte que oferecem risco potencial, o estoque e manipulação de substâncias químicas constituem uma atividade de risco podendo gerar acidentes ambientais. O presente estudo objetiva aplicação dos critérios de avaliação da periculosidade de um Laticínio de médio porte, conforme a Norma da CETESB P4.261/2003, com intuito de discutir sobre a periculosidade oferecida pelo empreendimento, de forma a subsidiar a tomada de decisão quanto ao planejamento para a segurança operacional da instalação.

O Estudo de Risco Ambiental é um estudo voltado para o desenvolvimento de estimativas qualitativa e/ou quantitativa do risco, que identifica e mensura os riscos quanto a probabilidade e consequências da ocorrência de um acidente, para a tomada de decisão quanto ao gerenciamento do risco, pela comparação com critérios de tolerabilidade de risco previamente estabelecidos, (CETESB, 2003).

Assim, o Estudo de Análise de Risco se constitui uma importante ferramenta para a preservação ambiental, indicando as prioridades estratégicas e auxiliando no estabelecimento de instrumentos eficientes para a gestão integrada dos riscos relacionados a atividades desenvolvidas no empreendimento.

Com a inclusão da exigência de realização da Análise Preliminar de Risco para licenciamento de empreendimentos considerados perigosos, alguns órgãos de controle ambiental passaram também a exigir a apresentação do Estudo de Análise de Risco, para empreendimentos em operação que manipulem substâncias perigosas, objetivando implementar um plano de controle e minimização dos riscos oferecidos pelo empreendimento, (DINIZ et. al., 2006; PIRES, 2005).

Quando se fala em Estudo de Risco é importante entender a relação entre risco e perigo. O perigo pode ser entendido como uma condição que pode causar danos, esses danos pode ser a pessoas, propriedades, ao meio ambiente ou a combinação destes. Há muitas definições para risco, porém KIRCHHFF

(2004) entende o risco como exposição ao perigo estando este relacionado à combinação entre a probabilidade de ocorrência de um evento indesejável e a magnitude das consequências.

Segundo a CETESB os fatores que mais influenciam os estudos de riscos em instalações industriais são; periculosidade das substâncias, quantidades das substâncias e vulnerabilidade da região.

## 2 MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo em questão foi elaborado conforme metodologia disponível na literatura nacional, *Manual para Elaboração de Estudos de Análises de Riscos* da Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental – CETESB. A aplicação do critério de classificação de instalações industriais quanto à periculosidade, é fundamental para tomada de decisão quanto a necessidade de que se faça um EAR ou um PGR, onde a principal relação é a distância real (de cada recipiente ou população fixa mais próxima) das substâncias de interesse, com a distância segura (de acordo com os dados constantes na literatura), sendo assim tem-se a seguinte relação:

- Se a distância real for menor que a distância segura: Deve ser realizado o EAR;
- Se a distância real for maior que a distância segura; Deve ser elaborado apenas o PGR.

O programa usado nas simulações de cenários acidentais foi o ALOHA (Área Location of Hazardous Atmosphers), desenvolvido pela Agência Americana de Proteção ao Meio Ambiente, (EPA). O programa simula o comportamento da substância de interesse em caso de vazamento de substâncias perigosas, possibilitando calcular: taxas de vazamento, áreas de poças e as massas de substâncias envolvidas nas dispersões ou explosões de nuvens de gás ou vapor.(KRAMER, 2010).

Desta maneira, o presente estudo foi elaborado com abrangência em

toda a área do empreendimento e circunvizinha, incluindo todas as atividades que envolvem as substâncias de interesse conforme estabelecido na *Norma P4*.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### ***Caracterização do Empreendimento e seu Entorno.***

A empresa de laticínios de médio porte está localizada em um parque Industrial de um município de Minas Gerais a uma distância de 4,0 km do centro da cidade, em um terreno de 115.700,98 m<sup>2</sup>, com área construída de 26.276,14 m<sup>2</sup>.

A empresa é uma indústria de produtos lácteos, sendo que todos os processos industrializados são realizados na sua unidade industrial. As principais áreas do laticínio podem ser divididas em: recebimento, pasteurização, estocagem, envase, expedição e distribuição. Para o funcionamento da unidade industrial, o empreendimento dispõe de 495 funcionários, sendo 420 destinados à produção industrial e 75 destinados a área administrativa, funcionando por 24 horas.

No parque industrial onde o empreendimento está localizado, existem outras empresas de pequeno porte. As vias de acesso vizinhas do empreendimento são a Avenida DEF e a Rua GHI, ambas com o trânsito de pessoas e automóveis, principalmente no período diurno. O empreendimento faz divisa com a rodovia BR JFL, rodovia esta com tráfego de veículos de pequeno e grande porte, nos períodos diurno e noturno. As empresas que estão localizadas nas vizinhanças da área industrial estão apresentadas no quadro 3.

- Rodovia BR JFL - Tráfego de veículos de pequeno e grande porte durante os períodos diurno e noturno;
- Avenida DEF – Movimentação por transportes das empresas locais e outros veículos no período diurno e pouca movimentação no período noturno;

- Rua GHI – Movimentação por transportes das empresas locais e outros veículos no período diurno e pouca movimentação no período noturno;

### **Quadro 1 – Caracterização do entorno**

<b>ID</b>	<b>Nome Fantasia</b>	<b>Horário de Trabalho</b>	<b>Nº de Funcionários</b>
1	Empreendimento A	08h00min às 19h00min	38
2	Empreendimento B	08h00min às 18h00min	8
3	Empreendimento C	07h30min às 17h30min	12
4	Empreendimento D	07h00min às 17h00min	26
5	Empreendimento E	07h00min às 17h00min	5

Fonte: Dados da Pesquisa

### ***Substâncias de Interesse***

Para a realização deste estudo, foram listadas todas as substâncias químicas utilizadas pelo empreendimento. Substâncias químicas utilizadas nos processos industriais são denominadas “Substâncias de Interesse” quando possuem alto teor de inflamabilidade ou toxicidade, com capacidade para causar acidentes. Para estas substâncias, é necessária a adoção de precauções e medidas de segurança durante armazenamento, manipulação e descarte (KIRCHHOFF, 2004).

São denominadas substâncias de interesse aquelas que apresentam níveis de toxicidade 3 e 4 de acordo com a  $CL_{50}$  e  $DL_{50}$ , ambos com pressão de vapor maior ou igual a 10 mmHg a 25°C e aquelas que apresentam níveis de inflamabilidade 3 ou 4. O nível 3 para líquido facilmente inflamável com Ponto de fulgor (PF), menor ou igual a 37,8°C e Ponto de Ebulição (PE) maior que 37,8°C. E o nível 4 para gás ou líquido altamente inflamável com Ponto

de fulgor (PF) e Ponto de ebulição menor ou igual a 37,8°C (CETESB, 2003).

Conforme o estudo do processo industrial do Laticínio, destas substâncias, enquadram-se nos padrões de toxicidade e inflamabilidade da Norma P4.261/2003 as substâncias amônia, gás GLP e gás acetileno, conforme relação apresentada na tabela 3.

**Tabela 01 – Classe de riscos das substâncias de interesse**

Substância de Interesse	Temperatura de Fulgor/ Temperatura de Ebulição	Classe de Risco	Classificação
Amônia	Temperatura de Fulgor: < 37,8 °C Temperatura de Ebulição: -33,35°C	3	Tóxico
Acetileno	Temperatura de Fulgor: < 37,8 °C Temperatura de Ebulição: < 37,8 °C	4	Inflamável
Gás Liquefeito de Petróleo - GLP	Temperatura de Fulgor: < 37,8 °C	4	Inflamável

Fonte: Dados da pesquisa

### ***Classificação das substâncias de interesse***

A Norma P4.261 apresenta no Anexo C a relação entre as quantidades de substâncias tóxicas e distâncias seguras e no Anexo D a relação entre as quantidades de substâncias inflamáveis e distâncias seguras.

A distância segura ( $d_s$ ) é distância determinada pelo efeito físico decorrente do cenário acidental considerado, onde a probabilidade de fatalidade é de até 1% das pessoas expostas.

A distância à população fixa ( $d_p$ ) é a distância em linha reta, da fonte de vazamento à pessoa mais próxima situada fora dos limites da instalação em estudo.

Obtido os dados para  $d_p$  e  $d_s$ , estes devem ser comparados entre si e avaliados da seguinte forma:

Se  $d_p < d_s$  = Realização de EAR

Se  $d_p > d_s$  = Dispensa do EAR e realização do PGR, de acordo com os critérios estabelecidos pela CETESB.

### **A) Acetileno**

A substância referida constante no ANEXO D – *Relação entre a quantidade de substâncias inflamáveis e distâncias seguras* da norma P4.261/2003.

- Quantidade armazenada e utilizada pela empresa: 18 Kg

Distância segura ( $d_s$ ): 4,4 metros

Distância da população ( $d_p$ ): 120 metros

Trata-se de uma substância de interesse devido o seu alto teor de inflamabilidade, pois o seu ponto de fulgor e de ebulição é menor que 37,8°C, enquadrando-se como nível 4 de inflamabilidade. E como pode ser na figura 1, (classificação das substâncias interesse), a  $d_s$  do acetileno é menor que a  $d_p$ .

### **B) Gás GLP**

A substância referida constante no ANEXO D – *Relações entre as quantidades de substâncias inflamáveis e distâncias seguras* da norma P4.261/2003.

- Quantidade armazenada pela empresa: 13 Kg  
Distância segura: 0,825 metros  
Distância da população ( $d_p$ ): 17,65 metros
- Quantidade armazenada pela empresa: 45 Kg

Distância segura ( $d_s$ ): 9,62 metros

Distância da população ( $d_p$ ): 67 metros

Trata-se de uma substância de interesse devido ao seu alto teor de inflamabilidade. Enquadrando-se no nível 4 – Gás ou líquido altamente inflamável, em que o ponto de ebulição e ponto de fulgor é menor ou igual a 37,8°C. Considerando-a como uma substância inflamável perigosa. E como pode ser observado na figura 1 a  $d_s$  do GLP é menor que a  $d_p$ , portanto para essa substância não será necessário realizar o EAR.

### **C) Amônia**

A amônia utilizada no processo de refrigeração do empreendimento, trata-se de uma substância de interesse de acordo com a Norma da CETESB P4.261/2003. As informações entre quantidade de substâncias tóxicas e as distâncias seguras são apresentados no Anexo C da norma. Para a amônia utilizada pelo empreendimento, temos:

Quantidade utilizada pela empresa:

- Sistema de refrigeração: 4.000 Kg

Distância segura ( $d_s$ ): 77 metros

Distância da população ( $d_p$ ): 70 metros

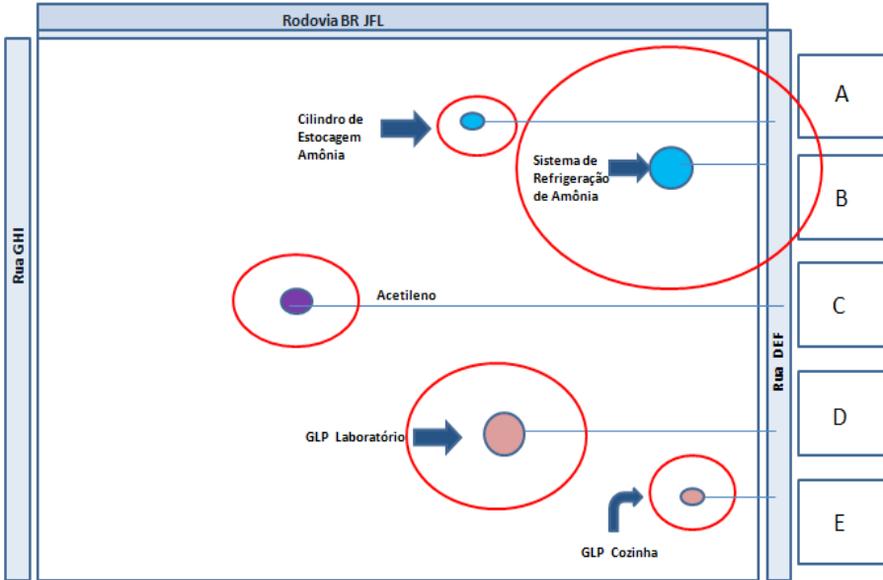
- Cilindros de estocagem: **230,6 Kg**

Distância segura ( $d_s$ ): 1 m

Distância da população ( $d_p$ ): 75 metros

Como pode ser observado nos cálculos acima, assim como na figura 1, a  $d_s$  da amônia é maior que a  $d_p$ , portanto é necessário realizar o EAR.

### Localização dos Produtos Químicos de interesse



**Figura 1: Localização dos produtos químicos de interesse**

Fonte: Autor

#### Legenda:

	Amônia	→ 70 metros da Rua DEF		Distância segura da amônia	→ 77 metros
	GLP 13 kg	→ 17,65 metros da Rua DEF		Distância segura do GLP 13 Kg	→ 0,83 metros
	Acetileno	→ 175 metros da Rua DEF		Distância segura do acetileno	→ 4,4 metros
	GLP 45 Kg	→ 67 metros da Rua DEF		Distância segura do GLP 45 Kg	→ 9,6 metros

Quando a  $D_p < D_s$  = Realizar EAR

Quando a  $D_p > D_s$  = Dispensa de EAR e realizar PGR

$D_{p \text{ amônia}} (70 \text{ m}) < D_s (77 \text{ m})$  = Necessita a elaboração do EAR

$D_{p \text{ acetileno}} (120 \text{ m}) > D_s (4,4 \text{ m})$  = Dispensa de EAR e realizar PGR

$D_{p \text{ GLP13 Kg}} (17,65 \text{ m}) > D_s (0,83 \text{ m})$  = Dispensa de EAR e realizar PGR

$D_{p \text{ GLP 45 Kg}} (67 \text{ m}) > D_s (9,6 \text{ m})$  = Dispensa EAR e realizar PGR

Aplicando-se um critério de classificação da Norma P4.261, para todos os produtos químicos de interesse utilizados no laticínio em questão, concluiu-se que apenas a amônia apresenta a distância segura(ds) maior que a distância da população (dp), necessitando assim da elaboração de um Estudo de Análise de Risco, conforme orientações contidas na Norma P4.261. Desta forma, torna-se necessário realizar o estudo de Identificação e Análises de Perigos.

#### ***1.1.4 Identificação dos Perigos e Consolidação das Hipóteses de Acidentes***

Esta etapa teve como objetivo a definição de hipóteses acidentais relevantes, sendo necessário identificar os perigos, considerar o alcance do dano decorrente e descrever as hipóteses acidentais. Dentre as substâncias de interesse identificadas no laticínio apenas a amônia apresenta distância da população menor que a distância segura, portanto a consolidação das hipóteses acidentais assim como as demais etapas do EAR, será focada apenas na manipulação e estoque da amônia.

A partir da caracterização do empreendimento e do sistema de refrigeração, foi possível identificar os pontos críticos e os riscos associados ao uso e armazenamento da amônia. A técnica de identificação de perigos adotada foi a Análise Preliminar de Perigo (APP).

Para as simulações de cenários acidentais foram consideradas a hipótese descrita abaixo que retrata as possíveis causas de um acidente.

- 1) Cenário A: No caso da ocorrência de vazamento, foi considerado que o escoamento do gás ocorre na forma horizontal, havendo formação de nuvem tóxica.

Como pode ser observado no quadro 2, o vazamento de amônia pode ocorrer a partir de 9 hipóteses acidentais, sendo H01 a H03 as mais catastróficas, e H07 a H09 as com menor impacto.

Para avaliação do impacto de um acidente com vazamento de amônia foi considerada a hipótese H02 por apresentar um alto potencial de dano, apesar de não ser a mais provável.

## Quadro 2 – Identificação e descrição das hipóteses acidentais

<i>Documento ref.</i>	<i>Perigo</i>	<i>Causa</i>	<i>Consequência</i>	<i>Danos Externos</i>	<i>Hipótese acidental</i>	
Vazamento	Grande Liberação	Ruptura do Cilindro	Dispersão da nuvem COM potencial para fatalidades	S	H01	
		Ruptura total da linha de refrigeração		S	H02	
		Ruptura da tampa do compressor		S	H03	
	Média Liberação	Furo no tanque	Dispersão da nuvem COM/ SEM potencial para fatalidades	S	H04	
		Entupimento parcial ou vazamento na tubulação		S	H05	
		Ruptura parcial da linha de refrigeração		S	H06	
		Pequena Liberação	Furo ou ruptura parcial válvula	Dispersão da nuvem SEM potencial para fatalidades	N	H07
			Enchimento excessivo do tanque		N	H08
			Conexão do cilindro		N	H09

Fonte: Autor

## Estimativas de efeitos físicos e análise de vulnerabilidade

A simulação dos cenários acidentais foi realizada utilizando um programa específico de domínio público, o ALOHA, onde são calculadas a taxa e a duração da liberação de vazamento da amônia, considerando o tipo de vazamento, formação de jato, tamanho dos orifícios de liberação e modelos de dispersão atmosférica.

Com relação a modelagem da dispersão da nuvem tóxica foram adotadas: condições de estabilidade atmosférica; temperaturas médias; umidades médias e velocidade dos ventos para o período diurno e noturno, conforme orientação da CETESB. O quadro 3 apresenta os valores adotados para simulação da hipótese H02.

### Quadro 3 – Características Meteorológicas

Parâmetros	CETESB	
	Período diurno	Período Noturno
Temperatura ambiente média (°C)	25	20
Velocidade média (m/s)	3	2
Categoria de estabilidade atmosférica Pasquill	C	E
Umidade relativa média do ar (%)	80	80
Temperatura do solo (°C)	30	20
Direção do vento: 12,5% (distribuição uniforme em oito direções)		

Fonte: CETESB, 2003.

Nota: O produto químico escapou como uma mistura de gás e aerossol (fluxo de duas fases).

A taxa de vazamento média utilizada para as simulações de avanço das nuvens tóxica foi estimada pelo programa ALOHA, através de modelos matemáticos aplicados as características do sistema, já o estudo da nuvem tóxica foi feito em todas as direções de ventos.

Para o cenário acidental foi adotado a ausência de obstáculos de forma a não provocar a turbulência atmosférica que resultaria em diluição da nuvem. Com relação ao vazamento foi considerado a liberação contínua com tempo de 6 minutos. A altura do furo adotou-se 10cm, localizado na parte inferior do

cilindro. A altura do furo foi adotada de forma a simular o pior cenário onde ocorreria o vazamento de quase toda a substância e um tempo menor.

A tabela 2 apresenta os parâmetros de entrada do programa ALOHA para simulação da dispersão do gás amônia.

Finalizada a simulação da hipótese acidental, os resultados são apresentados através de um relatório que retrata o que aconteceria em caso de um grande vazamento de amônia causado pela ruptura total da linha de refrigeração, determinando o alcance e as consequências advindas do vazamento em estudo, fornecendo uma visão ampla e uma análise crítica dos riscos ambientais potenciais.

**Tabela 2- Parâmetros de entrada utilizados na simulação**

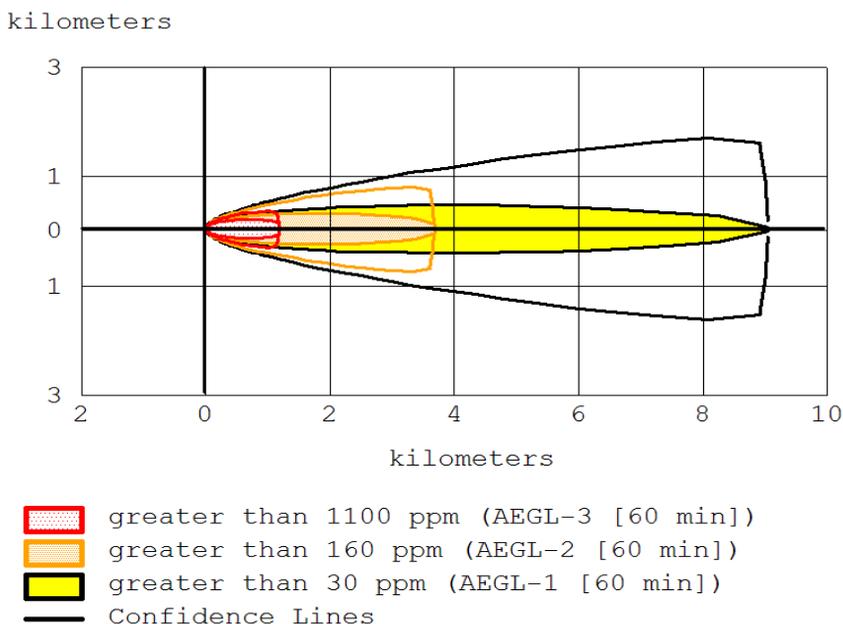
Parâmetros	Valor	Unidade
Substância	NH <sub>3</sub>	-
Velocidade do Vento	3	m/s
Estabilidade Atmosférica	E	Pasquill
Umidade Relativa do Ar	50	%
Temperatura Média	25	°C
Capacidade do Cilindro	14.137	m <sup>3</sup>
Acomodação do Cilindro	Chão	-
Comprimento do Cilindro	2	M
Diâmetro do Cilindro	3	M
Grau de Enchimento	46	%
Diâmetro do Furo de Vazamento	4	Cm

Fonte: Autor, 2013

## Resultados da Simulação

Com base nos dados apresentados, efetuou-se os cálculos e plotou-se os dados objetivando a construção de um gráfico bi-plot para avaliar a área de abrangência do vazamento. Este gráfico está apresentado na figura 2 que apresenta os resultados da simulação que estima a distância atingida pela nuvem tóxica para uma dada concentração, possibilitando, portanto avaliar o comportamento da amônia no meio em caso de liberação acidental e os efeitos causados em virtude das diferentes concentrações.

**Figura 2 – Simulação do cenário acidental H02**



Fonte: ALOHA, 2013.

➤ Zona de Risco: (Área Ameaçada)

Modelo corrida: gás denso

Vermelho: 1,2 km --- (1100 ppm = AEGL-3 [60 min])

Laranja: 3,7 km --- (160 ppm = AEGL-2 [60 min])

Amarelo: 9,1 km--- (30 ppm = AEGL-1 [60 min])

Como pode ser observado na figura 2, a delimitação de 3 áreas como maior ameaça, também chamada de zona de risco. A área delimitada pelo traçado de cor vermelho representa a concentração de 1100 ppm alcançada pela nuvem tóxica de amônia a uma distância de 1,2 km. A área delimitada pela cor laranja apresenta uma concentração de 160 ppm que alcança uma distância de 3,7 km. Por fim a área delimitada pelo traçado amarelo representa a distância de 9,1km alcançada pela nuvem tóxica com concentração de 30 ppm.

A figura também proporciona a relação entre a concentração de amônia, o tempo de exposição e os efeitos causados. O tempo de exposição adotado foi de 60 minutos dessa forma temos:

- ERPG 1-efeito → irritação e desconforto notável, seus efeitos não são incapacitantes e são reversíveis após a cessação da exposição;
- ERPG 2 - efeito → Pode causar danos irreversíveis e/ou de longa duração;
- ERPG 3 - efeito → Fatalidade, efeitos adversos à saúde e risco de vida, podendo levar a morte.

Analisando os dados obtidos, pode-se perceber que o potencial de danos a circunvizinhança é alto uma vez que a uma distância de 1,2 km e o vazamento com concentração de 1.100 ppm, oferece riscos de fatalidade as pessoas (ERPG 3). Outra concentração que apresenta alto potencial de dano é 160 ppm onde a uma distância de 3,7 km pode causar danos irreversíveis a

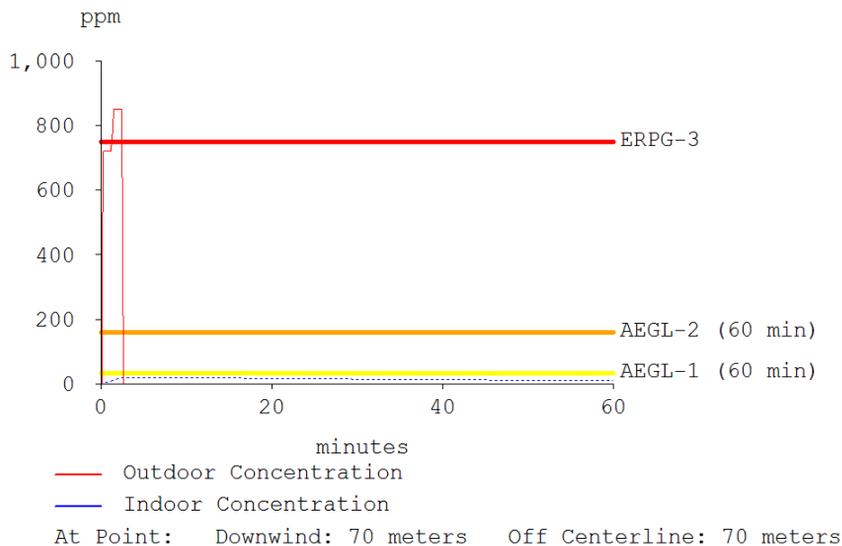
saúde. E por último tem-se a distância de 9,1 km a uma concentração de 30 ppm com efeitos mais amenos, provocando desconforto.

Vale ressaltar que a distância de segurança estipulada pela CETESB para o volume de 4.000 kg é de 77 metros, porém na simulação e possível observar que o alcance da nuvem tóxica que pode causar fatalidade e de 1200 metros, considerando a concentração de 1100ppm e exposição de 60 minutos. A adoção pela CETESB de uma distância de segurança menor que a distância alcançada pela nuvem tóxica concentrada, pode ser explicada pela característica da amônia que apresenta odor característico, desconfortante e irritante; que diminuiria o tempo de resposta com relação à proteção contra o gás. Dificilmente uma pessoa conseguiria ficar muito tempo exposto ao gás, sendo então o tempo de resposta muito menor que 1 hora.

O tempo de exposição de 60 minutos adotado pelo programa ALOHA, se justifica pelo fato que nem todas as substâncias possuem odor característico o que dificulta a percepção de vazamento do produto químico; o que levaria a exposição por um período prolongado causando efeitos catastróficos.

A figura 3 ilustra a alteração da concentração da nuvem tóxica em um ponto específico.

**Figura 3 - Alteração da concentração da nuvem tóxica**



Fonte: ALOHA, 2013.

➤ **AMEAÇA NO PONTO:**

Estimativas de concentração no ponto:

Ambiente Externo: 847 ppm

Ambiente Interior: 19,7 ppm.

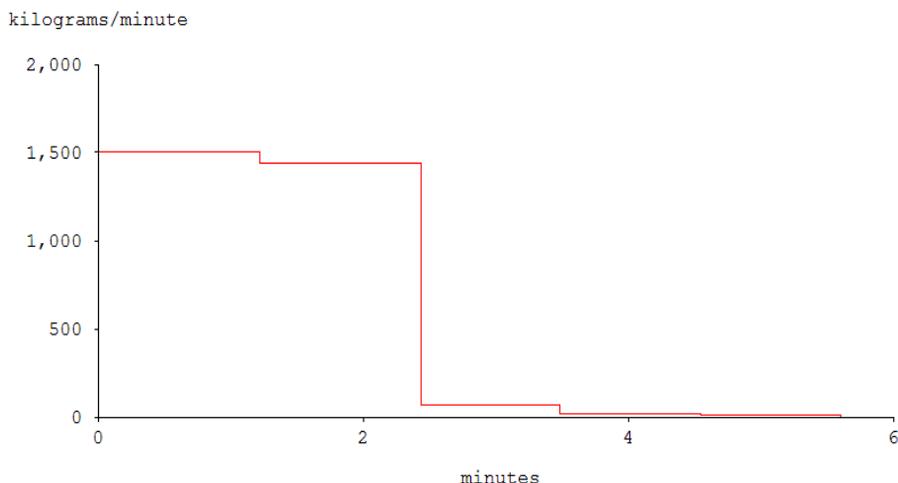
A figura 3 demonstra a diminuição da concentração da nuvem tóxica em um ambiente fechado, ou seja no interior de edifícios, o que diminuiria a concentração que a circvizinhança estaria exposta. A exposição a nuvem tóxica em uma área aberta por outro lado, aumenta a concentração da amônia que a circvizinhança estará em contato, sendo que nos primeiros minutos a nuvem tóxica alcança altas concentrações, se enquadrando nas faixas em que causam efeitos mais severos.

Em áreas abertas, nos primeiros minutos de exposição a concentração

é alta (847ppm), com o passar do tempo a concentração vai diminuindo progressivamente. Em contrapartida, em caso de exposição em um ambiente interno, a concentração é baixa (19,7ppm), e se mantém quase que constante, essa concentração não traz grandes prejuízos, estando abaixo da faixa ERPG 1 que configura como efeitos apenas irritação e desconforto notável.

A vazão de saída do contaminante em relação ao tempo é apresentada no gráfico 4 abaixo.

#### Figura 4 – Comportamento do vazamento



Fonte: Autor, 2013.

A figura 4 demonstra o comportamento do vazamento em função do tempo, onde é possível identificar que a vazão é significativamente maior nos 2,5 minutos iniciais, diminuindo progressivamente até extinguir em aproximadamente 6 minutos. A maior vazão nos primeiros minutos pode ser explicada pela pressão exercida pela coluna. Quanto maior o volume maior a velocidade do vazamento, pois maior será a pressão interna do reservatório, por outro lado a medida que o volume diminui, diminui também a pressão

interna do cilindro e conseqüentemente o vazamento sofre uma redução drástica.

## 2 CONCLUSÃO

A partir dos resultados apresentados, pode-se observar que mesmo empreendimentos de médio porte pode apresentar risco ambiental para a comunidade vizinha ao empreendimento. O Risco ambiental está intrinsecamente relacionado às características do empreendimento, já que as substâncias perigosas irão variar conforme o tipo de empreendimento.

Pode ser observado também que a aplicação da norma P4.261 para Avaliação de Risco Ambiental é uma importante ferramenta para este fim, possibilitando uma rápida e efetiva análise da necessidade de um Estudo de Análise de Risco. Este estudo, com sua aplicação atualmente consolidada principalmente para o Estado de São Paulo, precisa ser adotado também pelos órgãos legisladores de outros Estados, visando garantir uma maior segurança da população.

Observou-se também que o software ALOHA apresenta-se como uma importante ferramenta para avaliação de riscos ambientais, possibilitando ao usuário uma série de informações para o estudo de análise de risco. Finalmente, pode-se observar pelos estudos apresentados que o empreendimento em estudo necessita realizar um Estudo de Análise de Risco.

## 4 REFERÊNCIAS

CETESB. **Gerenciamento de Risco**. Disponível em: <[www.cetesb.sp.gov.br](http://www.cetesb.sp.gov.br)>

Acessado em 24 de Agosto de 2013.

DINIZ, F. L. B., OLIVEIRA, L. F. S., BARDY, M. B. et al. **Risco e Impacto**

**Ambiental.** Apostila do Curso sobre Estudo de Análise de Riscos e Programa de Gerenciamento de Riscos, Brasil. 2006.

**KIRCHHOFF, D.. Avaliação de Risco Ambiental e o Processo de Licenciamento: O Caso do Gasoduto de Distribuições Gás Brasileiro Trecho São Carlos – Porto Ferreira.** São Carlos, Brasil.2004.

**KAHN, M.. Gerenciamento de Projetos Ambientais.** Rio de Janeiro: Editora E-Papers, Rio de Janeiro, Brasil, 2003.

**BRASIL, IBAMA. Relatório de Acidentes Ambientais 2010,** disponível em: [http://www.ibama.gov.br/phocadownload/emergencias\\_ambientais/relatorio\\_acidentes\\_2010.pdf](http://www.ibama.gov.br/phocadownload/emergencias_ambientais/relatorio_acidentes_2010.pdf)Acessado em: 09 de Setembro de 2013

**BRASIL.Nota Técnica nº 03/2004,** Refrigeração Industrial por Amônia;riscos, segurança e auditoria fiscal, 2005.

**PIRES, P.C.M.. Desenvolvimento de uma metodologia de avaliação de riscos ambientais para apoiar a elaboração de planos de emergência.** Dissertação de Mestrado, ISEGI-UNL, Lisboa, Portugal, 2005.



## SÍNDROME DO CÃO NADADOR EM FILHOTE DE CÃO DA RAÇA SHIH-TZU: RELATO DE CASO

**Ana Beatriz Andrade de Oliveira\***

**Rhaira Carolina Alves da Silva\*\***

**Pablo Nunes dos Santos\*\*\***

**Marina Zimmermann\*\*\*\***

**Wilton Duarte Ferreira\*\*\*\*\***

**Resumo:** A síndrome do filhote nadador é o resultado de uma anormalidade, que acomete principalmente filhotes, que apresentam dificuldades de locomoção dos membros, especificamente os pélvicos. A causa da doença ainda é incerta, e é descrito que existe relação hereditária, ambiental, nutricional, neurológica e ortopédica, é relatado também que uma das causas deve-se a falta ou excesso de proteína materna. São encontradas enfermidades agregadas à síndrome, como *pectus excavatum* e *genu recurvatum*. A anomalia é observada na maioria dos casos em raças de cães condrodistróficas e braquicefálicas. Os sinais clínicos que o animal apresenta são dispneia, constipação, ulceração de pele, disfagia, dermatite por contato com a urina, dermatites infecciosas associadas, oferecendo um melhor diagnóstico após o exame clínico. Se realizado um diagnóstico prematuro, juntamente com um tratamento rápido e eficaz, não será necessário à eutanásia, já que o quadro de melhora do animal, após o tratamento, será significativo.

---

\* Graduando (a) do curso de Medicina Veterinária das Faculdades Integradas da União Educacional do Planalto Central.

\*\* Graduando (a) do curso de Medicina Veterinária das Faculdades Integradas da União Educacional do Planalto Central.

\*\*\* Graduando (a) do curso de Medicina Veterinária das Faculdades Integradas da União Educacional do Planalto Central.

\*\*\*\* Doutora em Ciência Animal, atualmente é professora titular das Faculdades Integradas da União Educacional do Planalto Central.

\*\*\*\*\* Doutor em Agronomia (Produção de Plantas Genética e Melhoramento de Plantas), atualmente é professor titular da Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM. E-mail: wiltonduarte@uol.com.br

**Palavras-chave:** Síndrome do cão nadador. *Pectus excavatum*. *Genu recurvatum*. Filhote nadador.

**Abstract:** Swimmer dog syndrome is the result of an abnormality that affects mainly puppies, who have difficulty of mobility of members, mainly the pelvic. The cause is still uncertain, and it is reported that there is hereditary, environmental, nutritional, neurological and orthopedic relation, it is also reported that one of the causes occur due to lack or excess of maternal protein. Aggregated diseases are found with the syndrome, like *pectus excavatum* and *genu recurvatum*. The anomaly is observed in most cases in brachycephalic and chondrodystrophic breeds of dogs. Clinical signs that the animal shows are dyspnea, constipation, skin ulceration, dysphagia, dermatitis by contact with urine, associated infectious dermatitis, offering a better diagnosis after clinical examination. If realized an early diagnosis, jointly with the efficient and rapid treatment, it is not necessary the euthanasia, since the improvement of the animal, after treatment, is significant.

**Keywords:** Swimmer dog syndrome. *Pectus excavatum*. *Genu recurvatum*. Swimmer puppy.

## INTRODUÇÃO

A síndrome do cão nadador – conhecida também por síndrome do cachorro plano, síndrome do nadador, síndrome do cachorro tartaruga, (MICHELETTI, 2009; YARDIMCI et al., 2009; SILVA et al, 2012; NGANVONGPANIT e YANO, 2013) – é um distúrbio musculoesquelético, determinado por tetraparesia ou paresia de membros (SILVA et al, 2012; NGANVONGPANIT e YANO, 2013), observada em filhotes de cães (YARDIMCI et al., 2009; NGANVONGPANIT e YANO, 2012) e gatos (VERHOEVEN et al, 2006; COUTINHO, 2009), que apresentam dificuldade de locomoção (MICHELETTI, 2009). Bürger et al (2007) e Silva et al (2012) afirmam que raramente acomete felinos.

Esta anormalidade é vista usualmente em animais condrodistróficos (BÜRGER, 2007; MICHELETTI, 2009; YARDIMCI, 2009; SILVA et al, 2012; NGANVONGPANIT e YANO, 2013) e cães de raças braquicefálicas (VERHOEVEN, 2006; STEIN, 2007; YARDIMCI, 2009). Buldogue Inglês, Basset Hound (MICHELETTI, 2009; YARDIMCI, 2009; NGANVONGPANIT e YANO, 2013), Terrier Escocês (VERHOEVEN, 2006; YARDIMCI, 2009), Pequinês, Buldogue Francês e Yorkshire (NGANVONGPANIT e YANO, 2013) são raças que tem predisposição a possuir esta síndrome. Outras causas de predisposição incluem filhotes que nascem com o tamanho normal, porém possuem um crescimento ágil, e, em particular, uma menor quantidade de filhotes nascidos por ninhada, que conseqüentemente podem ter um peso maior (NGANVONGPANIT e YANO, 2013). E há relatos em cães sem raça definida (MICHELETTI, 2009).

Segundo Verhoeven et al (2006), Yardimci et al(2009) e Silva et al (2012) a causa da doença é incerta. Verhoeven et al (2006) e Coutinho (2009) ainda relatam que a origem da doença é hereditária, ambiental, nutricional, neurológica e ortopédica. É descrito que uma das causas deve-se a alimentos com excesso de proteína (MICHELETTI, 2009; SILVA et al, 2012) ou falta de minerais à mãe entre o 17º ao 22º dia de gestação (SILVA et al, 2012). Outros possíveis motivos podem ser alteração na função sináptica neuromuscular, mielinização inadequada de neurônios motores periféricos e desenvolvimento lento muscular (YARDIMCI et al., 2009; SILVA et al, 2012) ou ligamentar em relação ao tamanho ou peso do animal. Diversas miopatias podem ser semelhantes à síndrome do cão nadador (VERHOEVEN et al, 2006). Todos os filhotes acometidos possuem hipertensão de joelho e jarretes, e também de abdução de articulação do quadril (MICHELETTI, 2009; NGANVONGPANIT, 2012). Alguns filhotes possuem lesões nos membros anteriores, incluindo raptos da articulação do ombro, extensão da articulação do cotovelo e flexão da articulação carpal (NGANVONGPANIT, 2012).

Em um estudo feito por Nganvongpanit (2012), fez-se um hemograma

completo em cães com síndrome do filhote nadador (antes e depois do tratamento, com um intervalo de um mês entre os hemogramas) e em filhotes saudáveis. Foi constatado que os níveis de creatina quinase em animais com a doença eram significativamente maiores do que em filhotes saudáveis, tanto antes quanto depois do tratamento, apesar do nível da creatina quinase terem diminuído em um mês nos filhotes acometidos pela patologia. Segundo Aktas et al (1993), em cães, a creatina quinase é mais encontrada nos músculos esqueléticos, no miocárdio, no cérebro e no intestino.

O plasma ou a atividade da creatina quinase no soro, em animais domésticos, pode ser utilizada como um ajudante para uma detecção de uma doença esquelética (YASUDA e TOO, 1983). Um aumento anormal da creatina quinase pode acarretar em dano ou lesão muscular, vazamento da enzima por meio do citoplasma de miócitos. Porém, o dano muscular, ocorre normalmente, quando os níveis desta enzima são ao menos 100 vezes maiores do que o basal (NGANVONGPANIT, 2012). Neste estudo feito por Nganvogpanit (2012), a elevação da creatina quinase foi de duas vezes maior que o normal. O mesmo afirmou que é possível que a síndrome do cão nadador afeta o metabolismo dos músculos, acarretando na hipoplasia ou atrofia muscular, mas não causa lesão muscular grave.

Casos associados com *pectus excavatum* **têm sido relatados** (VERHOEVEN, 2006; STEIN et al, 2007; YARDIMCI, 2009; MICHELLETI, 2009; COUTINHO, 2009; SILVA et al, 2012). Micheletti (2009) ainda afirma que há similaridade com *genu recurvatum* e sopro sistólico inocente.

*Pectus excavatum* é uma deformidade severa proveniente da intrusão do osso esterno para a cavidade torácica (PEEL, 2005). Em caso de *pectus excavatum*, há a existência de insuficiência respiratória, dispneia, boca aberta continuamente e mucosas azuladas (RAHAL et al, 2008). Animais com grave achatamento torácico respondem mal ao tratamento, neste caso, a eutanásia deve ser considerada (VERHOEVEN, 2006; YARDIMCI, 2009), porém, há outros relatos que afirmam que se o animal for tratado adequadamente, esta

conduta não é necessária (VERHOEVEN, 2006).

*Genu recurvatum* é uma doença ortopédica incomum e é distinguida pela luxação das articulações do joelho e jarrete, pouco se sabe da causa da doença, e pode ser associada a fatores genéticos e ambientais (MICHELETTI, 2009).

Na fase inicial de suas vidas, os filhotes parecem normais: mamam bem, aumentam o peso rapidamente e parecem ter saúde (NGANVONGPANIT e YANO, 2013). A síndrome é caracterizada pelos membros dianteiros e, principalmente, os traseiros estarem abertos lateralmente (COUTINHO, 2009; MICHELETTI, 2009; YARDIMCI, 2009).

Os animais afetados permanecem em decúbito esternal quando tentam se locomover, de forma que seus movimentos se assemelham a de um nadador. Esta situação é pior em superfícies mais lisas (VERHOEVEN, 2006; STEIN, 2007; YARDIMCI, 2009; COUTINHO, 2009). Alguns filhotes apresentam movimentos de cobras (YARDIMCI, 2009; NGANVONGPANIT e YANO, 2013) ou de morsa se rastejando sob suas barrigas com os membros estendidos (NGANVONGPANIT e YANO, 2013).

Os possíveis sinais clínicos são disfagia (VERHOEVEN, 2006), dispneia, constipação, ulceração de pele (VERHOEVEN, 2006; SORRIBAS, 2006), dermatite por contato com a urina, dermatites infecciosas associadas (SORRIBAS, 2006). Alguns animais acometidos podem morrer de pneumonia por aspiração ou dispneia antes das oito semanas de idade (VERHOEVEN, 2006).

Pelo fato de ter influência genética, é interessante atenciar-se com a seleção dos reprodutores (SORRIBAS, 2006).

Podem ser observadas outras complicações, como dispneia por aumento de peso na cavidade torácica, incontinência urinária e luxação de patela (SILVA et al, 2012).

Em suínos, a “síndrome das pernas abertas” tem sido comprovada como doença hereditária. Maak et al (2009) identificou quatros genes com

diferentes tipos de expressão em pelo menos dois músculos, concluindo assim que determinados genes estão associados à síndrome em leitões e que estudos futuros do mecanismo genético desses animais podem ajudar a compreender melhor a doença congênita.

O principal objetivo deste estudo é tentar elucidar sobre a síndrome do filhote nadador, já que a doença é pouco relatada em estudos publicados no Brasil, enfatizando que não há necessidade de realizar eutanásia se a patologia for diagnosticada e tratada no início.

## DIAGNÓSTICO

Independentemente dos motivos, os primeiros vestígios da doença podem aparecer logo na primeira semana de vida, e se tornam mais claros pela quinta ou sexta semana, no momento em que os filhotes começam a caminhar (YARDIMCI, 2009).

O diagnóstico é baseado na anamnese e no exame clínico, juntamente com o exame radiográfico (BÜRGER, 2007; MICHELETTI, 2009; SILVA; 2012), que mostrará se o esterno relaciona-se com a patologia de *pectus excavatum* (MICHELETTI, 2009; SILVA et al, 2012). Somente o exame radiográfico trará a confirmação desta última (MICHELETTI, 2009).

São encontradas enfermidades agregadas que dificultam a análise, como sopro cardíaco inocente, que é corriqueiro em pacientes com a síndrome e pode desaparecer após a reparação do distúrbio (MICHELETTI, 2009).

Os possíveis sinais clínicos são disfagia (VERHOEVEN, 2006), dispnéia, constipação, ulceração de pele (VERHOEVEN, 2006; SORRIBAS, 2006), dermatite por contato com a urina, dermatites infecciosas associadas (SORRIBAS, 2006).

O diagnóstico diferencial da doença inclui encefalomeningite, toxoplasmose, miopatias, espinha bífida (NGANVONGPANIT e YANO, 2013; BÜRGER, 2007), cinomose e neosporose (NGANVONGPANIT e

YANO, 2013).

## **TRATAMENTO**

Geralmente, os filhotes tendem a se recuperar bem após o diagnóstico e tratamento antecipado (NGANVONGPANIT e YANO, 2013). Verhoeven (2006) menciona que, se iniciado antes de três ou quatro semanas de idade, a reabilitação é melhor.

Existem vários relatos para o tratamento, como o uso de bandagens (SORRIBAS, 2006, BÜRGER, 2007; MICHELETTI, 2009; YARDIMCI, 2009), talas torácicas, fisioterapia (YARDIMCI, 2009), uso oral de vitamina E, suplementação com selênio (BÜRGER, 2007; YARDIMCI, 2009; SILVA et al, 2012) – porém não há comprovações científicas destas suplementações (BÜRGER, 2007; SILVA et al, 2012) – realinhamento do membro, curativos, reparação física (NGANVONGPANIT e YANO, 2013), mudança na alimentação da mãe (BÜRGER, 2007; MICHELETTI, 2009), autocorreção dos músculos em desenvolvimento e fortalecimento (VERHOEVEN, 2006), realizar massagem nos membros para que seja estimulado o tônus muscular, a fim de que os mesmos sustentem o peso do tronco (SORRIBAS, 2006), hidroterapia e termoterapia (VERHOEVEN, 2006).

A fisioterapia é viável para aumentar a força e tônus muscular, ativar a coordenação dos membros e estimular o fluxo sanguíneo dos tecidos (VERHOEVEN, 2006), se iniciada com 3-4 semanas de idade, a fisioterapia com ataduras é mais bem sucedida, pois os ossos e articulações são mais flexíveis e de fácil correção em uma idade mais jovem (VERHOEVEN, 2006; COUTINHO, 2009).

A massagem melhora a circulação venosa e linfática, e aumenta a sanguínea para uma área.

Exercícios melhoram a força, a amplitude dos movimentos e a funcionalidade dos membros.

Termoterapia, que compreende no manuseio de compressas com água quente nos membros, estimula a hiperemia arterial, aumentando a entrega de oxigênio para os tecidos e aumentando assim a atividade metabólica dos músculos.

A hidroterapia, com o auxílio da natação, estimula a atividade muscular, pois a mesma incentiva o movimento de todos os membros (VERHOEVEN, 2006).

A bandagem é realizada com o uso de esparadrapo em formato de oito para conter os membros, conservando-os em posição anatômica em determinados casos, juntamente com práticas de fisioterapia quatro a cinco vezes ao dia, durante dez minutos (MICHELETTI, 2009). Quando se faz uso de bandagens ou fitas, deve-se atenciar também a possíveis aparecimentos de edemas, inchaços e isquemias. Estas, se forem sujas por urina, fezes e alimentos podem causar irritação na pele, logo, é recomendado que haja a mudança de bandagens todos os dias ou em dias alternados (VERHOEVEN, 2006).

Pelo fato do tratamento ser demorado, deve-se informar aos proprietários o trâmite a respeito deste (VERHOEVEN, 2006). É interessante que o piso do local do parto não seja escorregadio, para que os filhotes evitem que suas pernas abram-se lateralmente (SORRIBAS, 2006), o local, em que o animal vive, necessita de piso antiderrapante a partir de duas a três semanas de idade, de propensão macia para impedir que o esterno seja ainda mais achatado (MICHELETTI, 2009) e exercícios sob terra ou grama auxiliam no tratamento (SORRIBAS, 2006).

## **RELATO DE CASO**

Canino, da raça Shih-Tzu, macho, nomeado Phelps, pesando 1200g, filhote de primeira ninhada, chega à clínica com 36 dias de idade apresentando ataxia de membros pélvicos.



Figura 1: Phelps apresentando ataxia de membros pélvicos.

Segundo a proprietária, o nascimento dos filhotes foi sem complicações, porém, a mãe já apresentava um problema genético de não possuir nenhuma vértebra coccígea desde o nascimento. Outro filhote da mesma ninhada nasceu com heterocromia.

Foi realizado um exame de propriocepção de forma que foi concluído que o animal não possuía problema neurológico. Foi feito também auscultação do coração, confirmando a não existência de sopro cardíaco. Em exame clínico, não foi detectada a anomalia de *pectus excavatum*.

Phelps conseguia dar poucos passos e logo em seguida abria as pernas lateralmente. Inicialmente, foi realizado no filhote, um curativo com o uso de bandagens, esparadrapo, talas e micropore, conservando a posição anatômica dos membros. Ao redor do curativo, foi colocado outro esparadrapo em formato de oito para que as pernas não se abrissem lateralmente. Foi sugerido que o curativo ficasse por, pelo menos, uma semana no animal. Porém, um dia depois, a proprietária afirmou que o curativo estava apertado e incomodando o animal, de forma que o mesmo conseguiu retirá-lo.

Dois dias depois, o animal retornou à clínica, já apresentando uma pequena melhora, e foi recomendado um exame radiográfico da região da

pelve, em projeção ventro-dorsal.



Figura 2: Radiografia da região da pelve do cão.

O laudo do mesmo sugeriu aumento da lassitude articular coxo-femural bilateral, porém indicou dificuldades devido a pouca idade do paciente.

Por conta da facilidade do filhote conseguir retirar o curativo, optou-se por, novamente, utilizar bandagens de crepom, esparadrapo e talas, porém, com o uso de algodão ortopédico ao redor das talas e de uma roupa cirúrgica por cima do curativo. Para que as pernas não se abrissem lateralmente, por fora da roupa cirúrgica, fez-se, novamente, o uso de esparadrapo em forma de oito.



Figura 3: Phelps com roupa ortopédica por cima de todo o curativo, com o intuito de evitar que o mesmo a retirasse.



Figura 4: Esparadrapo em formato de oito entra as pernas, a fim de que as mesmas não se abrissem lateralmente.

Foi recomendada aos proprietários a fisioterapia do Phelps, ao menos, cinco vezes ao dia, no tempo de dez minutos cada uma, e que, caso as bandagens se sujassem, ou machucasse o filhote, teriam que ser retiradas e repostas imediatamente.

O animal ficou com este curativo por três dias e realizando fisioterapias

diárias.

Retornou a clínica apresentando uma melhora significativa, contudo, Phelps não conseguiu se adaptar às talas, e a proprietária afirmou que o mesmo urinou nas bandagens e na roupa cirúrgica em um dos dias.

Optou-se por colocar apenas esparadrapo no paciente em formato de oito, fazendo com que as pernas não se abrissem lateralmente, permanecendo as atividades de fisioterapia.

Recomendou-se que o animal voltasse em uma semana e que fosse trocado o esparadrapo diariamente, ou de dois em dois dias.

Uma semana depois, o paciente retornou a clínica apresentando uma grande melhora, mas, por precaução, ficou sob o mesmo tratamento por mais uma semana.

Por fim, após esta semana, em exame clínico, o animal recebeu alta por conseguir ambular normalmente, mantendo-se em estação sem qualquer dificuldade.



Figura 5: Phelps ao final do tratamento, já conseguindo permanecer em estação e correr normalmente.

## CONCLUSÃO

A síndrome do cão nadador é uma doença que acomete cães e, em sua minoria, gatos. Raças condrodistróficas e braquicefálicas tem uma maior predisposição para que a doença seja acometida. Condições como, ganho de peso excessivo e superfícies lisas, podem acarretar em agravamento da

doença.

Os filhotes possuem dificuldade ao se locomover, e, por fim, acabam se arrastando sob o chão com movimentos semelhante a de um nadador.

A causa da anomalia é incerta, porém relatos acreditam que a origem desta é hereditária, ambiental, nutricional, neurológica, ortopédica, pode estar associada a dietas com excesso/falta de proteína ministrados à mãe, alteração na função sináptica neuromuscular, mielinização inadequada de neurônios motores periféricos e desenvolvimento lento muscular.

Sinais clínicos podem ser observados nos filhotes com a síndrome: dispneia, constipação, ulceração de pele, disfagia, dermatite por contato com a urina, dermatites infecciosas associadas.

Se o diagnóstico for detectado rapidamente, o tratamento do animal torna-se mais rápido e efetivo, portanto, não há uma indicação para eutanásia, até mesmo porque, os métodos de tratamento são diversos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKTAS, M; AUGUSTE, D; LEFEBVRE, HP. Et al. Creatine Kinase in the Dog: A Review, **Veterinary Research Communications**, Vol. 17, No. 5, p. 353-369, mar. 1993.

BÜRGER, Camila Paes; CANOLA, Júlio Carlos; SILVA, Renato Barbosa. et al. Síndrome do filhote nadador em gato: relato de caso. **Acta Scientiae Veterinariae**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. Supl 4, p. 1392-1393, 2007.

COUTINHO, Caio Ribeiro. **Reabilitação em ortopedia de pequenos animais**. 2009. 56 p. Monografia (Graduação em Medicina Veterinária), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

MAAK, S.; BOETTCHER, D.; THALLER, G. et al. Evaluation of MAFbx expression as a marker for congenital splay leg in piglets, **Developments in Biologicals**, vol.132, p. 301–306, 2009.

MICHELETTI, Luane. **Síndrome do cão nadador**. 2009. 29 p. Monografia (Graduação em Medicina Veterinária), Centro Universitário FMU, São Paulo, 2009.

NGANVONGPANIT, Korakot. Serum Biochemistry in Four Siberian Husky Puppies with Swimming Puppy Syndrome. **Open Journal of Veterinary Medicine**, Thailand, Chiang Mai, v. 2, n.4, p. 230-232. dez. 2012.

NGANVONGPANI, Korakot e YANO, Terdsak. Prevalence of Swimming Puppy Syndrome in 2,443 Puppies during the Years 2006–2012 in Thailand. **Veterinary Medicine International**, v. 2013, p. 1-6, 2013.

PEEL, Deb. Fading puppy and kitten syndrome: Do you know the signs?, **Veterinary Medicine**, vol. 100, ed. 11, p. 807-808, nov. 2005

RAHAL, Sheila C.; MORISHIN FILHO, Milton M.; HATSCHBACH, Eduardo; MACHDO, Vânia Maria V.; APETEKMANN, Karina P.; CORRÊA, Thaís. Pectus excavatum in two littermate dogs, **Canadian Veterinary Journal**, vol. 49, no.9, p. 880–884, set. 2008.

SILVA, Tomas Ottoni Barroso da; BÓBANY, Denise de Mello; MUNIZ, Igor Mansur. et al. Síndrome do cão nadador. Descrição de caso. **Revista CFMV- Conselho Regional de Medicina Veterinária**, Brasília, v. 18, n. 34, p. 43-47, maio/jun/julho/ago. 2012.

SORRIBAS, Carlos E. Neonatologia em cães. In: \_\_\_\_\_. **Atlas de reprodução canina**. São Paulo: Interbook, 2006. p. 313.

STEIN, Veronika M.; FEHR, KOHLBACH, Maike; FEHR, Michael. et al. Schwimmer-Syndrom beim Welpen –Keine Indikation zur Euthanasie! **Kleintierpraxis**, v.52, n.4. p. 225, 2007.

VERHOEVEN, G.; ROOSTER, H. de; RISSELADA, M.. et al. Swimmer syndrome in a Devon rex kitten and an English bulldog puppy. **Journal of Small Animal Practice**, vol. 47, no. 10, p. 615–619, 2006.

YARDIMCI, Cenk; ÖZAK, Ahmet; NİSBET, H. Özlem; Y.; ŞİRİN, Sinan.

Swimming syndrome in two Labrador puppies, **Kafkas Universitesi Veteriner Fakültesi Dergisi**, vol. 15, no. 4, p. 637–640, 2009.

YASUDA, Jun; TOO, Kimehiko. Studies on Serum Creatine Phosphokinase Isoenzyme: Seven Cases of Tetraplegia in the Dog, **Japanese Journal of Veterinary Research**, Vol. 31, No. 3-4, p. 115-123. , out. 1983



## EXPOSIÇÃO EXCESSIVA A RADIAÇÕES NÃO IONIZANTES – PROVENIENTES DE TORRES DE ALTA TENSÃO

**Almir Emílio Vieira Diniz\***

**Resumo:** Mensurar os riscos de se residir ou trabalhar próximo a torres de alta tensão é uma realidade que preocupa a sociedade. Vários são os riscos e efeitos de se conviver com a radiação da eletricidade das torres de alta tensão. Em regiões onde existem essas torres, a população vive com uma ameaça silenciosa, invisível e permanente pairando sobre suas casas. Esses efeitos podem causar doenças físicas, mentais e agredir não só pessoas, como também animais e plantas, o que faz com que alguns países incluam um cuidado especial para esse assunto em seus planos de governo. Esse estudo tem por objetivo analisar os efeitos da radiação de eletricidade provindos das torres de alta tensão que podem agredir a população que convive constantemente próximo a essas torres.

**Palavras-chave:** Alta tensão. Riscos. Eletricidade.

**Abstract:** Measure the risks of living or working near high voltage towers is a reality that concerns society. There are several risks and effects of living with radiation of electricity from high voltage towers. In regions where there are these towers, the population lives with a silent, invisible and permanent threat hanging over their homes. These effects can cause physical and mental illness, and harm not only people but also animals and plants, which causes some countries to include special attention to this issue in their plans of government. This study aims to show how the radiation effect of electricity stemming from the high voltage tower can attack the population that lives near the towers constantly.

**Keywords:** High voltage. Hazards. Electricity.

---

\* Engenheiro de Telecomunicações, especialista em Metodologia do Ensino Superior, especialista em Segurança do Trabalho pela Faculdade FINOM. E-mail: almiremilio@gmail.com.br

## INTRODUÇÃO

A eletricidade é um termo geral que abrange uma variedade de fenômenos resultantes da presença e do fluxo de carga elétrica. Esses incluem muitos fenômenos facilmente reconhecíveis, tais como relâmpagos, eletricidade estática, e correntes elétricas em fios elétricos. Além disso, a eletricidade engloba conceitos menos conhecidos, como o campo eletromagnético e indução eletromagnética. Convivemos diariamente com campos de energia que rodeiam nossas casas, invadem nossos escritórios e, muitas vezes, passam exatamente onde dormimos, onde tomamos nossas refeições. São as energias denominadas geopatogênicas, Hartmann e Curry e as eletromagnéticas. As geopatogênicas provêm de lençóis freáticos, veias de água, fraturas ou dobras do subsolo e de grande quantidade de determinados minerais. Hartmann e Curry compõem uma rede de energias negativas naturais da terra que se estendem por todo o planeta.

Eletromagnéticas são as energias emitidas pelas subestações de linhas de força, por transformadores, por linhas de transmissão e recepção, antenas parabólicas, por repetidoras de celular, por antenas emisoras de rádio, de televisão, por eletrodomésticos, computadores e por muitos outros aparelhos hoje considerados indispensáveis.

Em regiões dos EUA, os cabos de força só podem ser instalados dentro de limites de segurança para que suas radiações eletromagnéticas não afetem a população. Na Suíça e no Canadá o governo determinou que todas as antenas transmissoras ficassem juntas, possibilitando à população morar e trabalhar longe delas. Nesse estudo, através de uma pesquisa realizada com a população que mora próximo ao local de torres de alta tensão, serão mostrados os efeitos da radiação no dia a dia. Moradores que ficaram expostos durante vários anos e agora começam a manifestar doenças e desconfortos físicos que podem ser influenciados por essa radiação.

A unidade que mede campo magnético é o TESLA, no Brasil por lei e

segundo a AGÊNCIA NACIONAL DE ENERGIA ELÉTRICA – ANEEL, as linhas de transmissão não podem ultrapassar 83,33 ou seja 83,33 milionésimo de TESLA. O campo magnético diminui com a distância, quanto mais longe da torre de transmissão menos radiação absorvida pelo organismo. Os projetos das redes de distribuição e linhas de transmissão no Brasil devem obedecer critérios de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT de número NBR 5422.

Um relatório de 1989 do Departamento de Energia dos Estados Unidos constatou que existem certos efeitos biológicos devidos à exposição. Estudos de epidemiologia revelam que a exposição a campos eletromagnéticos causa muitos problemas físicos de saúde, como leucemia em crianças, alguns tipos de câncer, ritmo cardíaco alterado, abortos espontâneos, nascimentos prematuros, defeitos de nascença e outras condições fatais. Foi até sugerido, que campos eletromagnéticos de baixa frequência podem acelerar o crescimento de tumores e obstruírem a comunicação entre as células. Os efeitos danosos da radiação dependem do grau de exposição.

## **CAMPO ELETROMAGNÉTICO**

Radiação, segundo o dicionário Houaiss, é a “emissão de energia por meio de ondas ou partículas”, ou seja, é o fenômeno físico que transporta energia de um ponto a outro. Como exemplos, podem ser citadas as emissões do sol e as ondas de telecomunicações de satélites, sendo ambas eletromagnéticas.

Radiação não ionizante: são as que não produzem ionizações, ou seja, não possuem energia capaz de produzir emissão de elétrons de átomos ou moléculas. Quando entra no organismo não provoca estrago, com exemplo, exame de ressonância magnética e linha de alta tensão.

Radiação ionizante: possui energia suficiente para ionizar átomos ou moléculas, essa quando entra no organismo pode fazer mutações na estrutura do DNA, gerando doenças como o Câncer. O conteúdo desse estudo tem como

foco alertar sobre os efeitos das linhas de transmissão de energia a saúde humana para aquelas pessoas que ficam expostas constantemente a radiações não ionizantes dos campos elétrico e magnético. No decorrer do dia, para aquelas pessoas que moram próximo a torres de transmissão de energia, nem percebe o que está acontecendo ao seu redor, e não dá a real importância para aquela dor de cabeça que frequentemente incomoda durante a semana.

A presença de torres de alta tensão é um dos exemplos mais comuns de riscos à exposição constante. Moradores e trabalhadores que se expõem a alguns metros dos cabos dessas redes, sofrem efeitos da radiação de eletricidade constantemente, e na maioria das vezes não tem consciência desse perigo.

Os efeitos são cumulativos e só serão perceptíveis com o tempo de exposição, fazendo com que os sejam maiores quando manifestados, uma vez que isso significa muito tempo sofrendo os efeitos da radiação. A proximidade de seu lar a linhas elétricas apresenta um risco para sua saúde e o torna suscetível a contrair doenças. Quem vive ou trabalha próximo às torres de alta tensão, ou de antenas transmissoras, está incluído na lista de receptores inocentes. Os problemas causados por esse tipo de energia são graves e já motivaram congressos que reuniram cientistas de várias partes do mundo.

A Fundação José Barbosa Marcondes de Estudos e Pesquisas de Efeitos de Radiações Geopatogênicas e Eletromagnéticas (Feperge) e o Cepran (Centro de Estudos e Pesquisas Contra Radiações Nocivas), avisa que é muito importante ter consciência do perigo que essas torres com suas emissões ou linhas de força representam.

Embora essa seja uma preocupação que já existe nos países de Primeiro Mundo há muitos anos, tem sido simplesmente ignorada no Brasil, e vários estudos e longas pesquisas já comprovaram que as ameaças nocivas da radiação, a longo tempo, provocam desconfortos e doenças físicas e mentais, que podem acometer também os animais, plantas e até mesmo as máquinas.

O risco é tão grande, que em alguns países já é caso governamental, onde arquitetos e engenheiros são disponibilizados para orientar a construção

de edificações em locais onde não sofram os efeitos da radiação. Em países como os EUA e o Canadá, o governo já decretou a liberação de construção das torres apenas em local apropriado etodas juntas, de modo que a população se mantenha longe desse local. Ações como esta, ou semelhantes, também estão sendo inseridas em outros países.

Em uma pesquisa desenvolvida por Isabel Raposo, e publicada no jornal da Serra da Cantareira, lê-se a respeito do Brasil:

No Brasil, porém, não há nenhuma preocupação oficial com os efeitos dessas radiações. Nossas autoridades não dedicam atenção a esse tipo de problema relacionado à saúde pública. Desse modo, em geral se ignora o assunto, enquanto os mais informados infelizmente o negligenciam; ou encontram grande dificuldade em se fazer ouvir: ainda não há consciência social nesse sentido. Muitas pessoas expostas a tais radiações adoecem e não serão definitivamente curadas enquanto não se afastarem da origem do problema. Existem hoje numerosos trabalhos e investigações que advertem sobre tal perigo. (RAPOSO, 2011)

Considerar que o Brasil ainda não apresentou casos de problemas com a radiação, não significa que os riscos não existem, eles estão invisíveis e constantes, mas estão todos lá, afetando aos poucos os modos de vida e comprometendo, mesmo que imperceptivelmente, a qualidade de vida da população. Na Suécia, por exemplo, estudos realizados em Estocolmo mostram a relação entre o câncer infantil e a exposição aos campos magnéticos induzidos por uma rede elétrica nessa capital. Em estudo realizado em 250 moradias, os pesquisadores da Universidade do Colorado comprovaram que o índice de mortalidade provocada por certos tipos de câncer, como a leucemia, é significativamente alto entre pessoas que vivem num raio de 40 m dos cabos de alta tensão. A Dr. Martha, médica catedrática do Instituto de Higiene Industrial de Enfermidades Profissionais de Praga, comprovou a relação entre a exposição a energias negativas e as seguintes ocorrências:

1. DIMINUIÇÃO DA ESPERMATOGÊNESE;

2. ALTERAÇÃO NA PROPORÇÃO DE NASCIMENTOS DE MENINOS E MENINAS;

3. ALTERAÇÕES NA MENSTRUAÇÃO;

4. DEFEITOS CONGÊNITOS EM RECÉM-NASCIDOS;

5. DIMINUIÇÃO DA LACTÂNCIA;

6. SINTOMAS ASTÊNICOS;

7. PROBLEMAS DE TENSÃO ARTERIAL E TAQUICARDIA.

A influência das energias negativas revela-se em sintomas como: mal-estar, insônia, cansaço, stress, irritabilidade, neurastenia, queda de cabelo, perda de memória, impotência. Com o decorrer do tempo e devido à exposição mais prolongada, surgem doenças graves como câncer e, entre suas formas, a leucemia. Pessoas expostas a essas radiações terão dificuldade na recuperação não só de doenças graves como também das mais simples, pois não adianta tratá-las sem que se elimine ou se solucione sua causa.

Nas crianças, a influência das energias negativas provocada, sobretudo pela proximidade das torres, manifesta-se na dificuldade de assimilação e em comportamento fora do normal, como dislexia, insônia, agressividade; em doenças como disritmia e mongolismo. Há casos de bebês que morrem logo nos primeiros meses sem explicação aparente; em gestantes manifestam-se sérios distúrbios que afetam a formação e desenvolvimento do feto em virtude da alteração do DNA, além de hemorragias e mesmo aborto.

Na cidade de Paracatu - MG moradores do bairro JK, vivem e trabalham ao lado de linhas de alta tensão. No bairro existe também uma estação de energia ao lado de residências. Foi realizado um levantamento de possíveis doenças causadas por radiações provenientes das torres de alta tensão. Foram entrevistados moradores que residem próximo a essas torres, em média há mais de 12 anos. Os resultados obtidos são mostrados no gráfico abaixo. Foram entrevistados homens e mulheres de várias idades; todos relataram que possuem medo por morar próximo a redes de alta tensão.

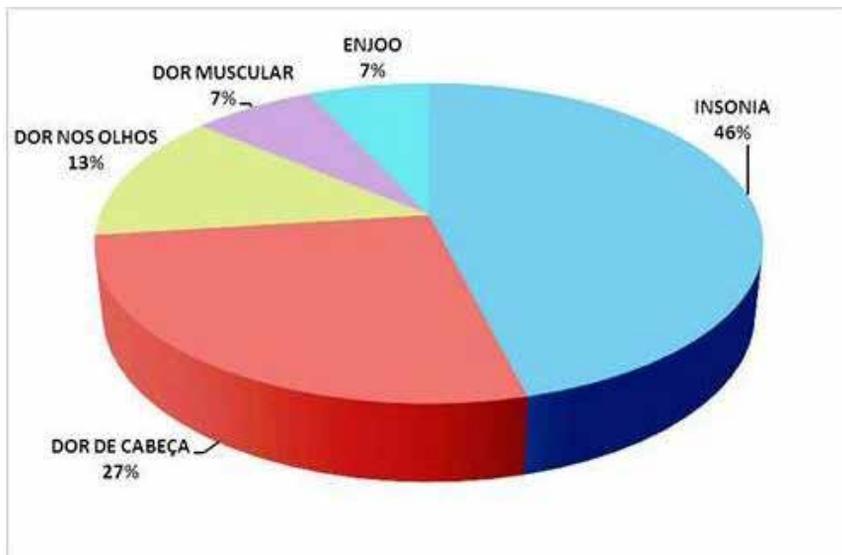


Gráfico 01: Sintomas apresentados por moradores próximo a torres de Alta Tensão da cidade de Paracatu – MG

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar ou residir em entornos de torres de alta tensão é um risco certo. A população que está em contato com a radiação elétrica emitida por essas torres e as de transmissão deve estar ciente que o perigo é invisível, permanente e silencioso. Cabe a eles próprios, uma vez que o governo ainda não tomou a causa como sua, cuidar para que a sua saúde seja preservada e suas residências não sofram os impactos da radiação. Não é sensato, porém, apontar somente os problemas sem levar em conta os benefícios e facilidades que os resultados de transmissão das torres proporcionam. No entanto, é preciso contabilizar os riscos inerentes à intensificação do seu uso, para que estes mesmos benefícios não sejam apenas uma elaborada retórica em busca de lucros a qualquer custo.

É preciso entender que a não ocorrência de muitos casos aqui no Brasil,

não é sinônimo da não interferência na saúde de moradores e trabalhadores das áreas de radiação. Como mostra a pesquisa realizada por esse estudo, os moradores sofrem com malefícios causados pela proximidade com as torres, apresentam problemas como dores de cabeça, dores no corpo, muscular e nos olhos. E todos os entrevistados dizem sofrer com insônia.

As alegações atuais sobre uma provável segurança na exposição da população às radiações são questionáveis porque, embora amparadas por alguns, como verdades científicas, dificilmente serão consensuais em face de inúmeros resultados conflitantes encontrados em outros estudos. Há muitas perguntas sem respostas e vários efeitos observados sem explicações definitivas. Interpretar, como alguns consideram, o aumento da incidência de casos de câncer no cérebro e desconfortos físicos nos últimos anos, como decorrência da maior longevidade das pessoas não condiz com a prevalência em pessoas de meia idade, conforme o estudo do INCA (Instituto Nacional do Câncer). Em resumo, é necessário que se planejem os locais de instalação das torres de alta tensão e de transmissão, a fim de não ser necessária a modificação das moradias, nem dos regimes de trabalho dos trabalhadores dessas regiões.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Rita. **Radiações Perigosas**. Boletim UFMG, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/boletim/bol1690/4.shtml>>. Acesso em: 20 Nov. 2013  
BUSCATO, Marcela; VICÁRIA, Luciana. O celular e o câncer. Revista Época nº 681, 03 junho 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE COMPATIBILIDADE ELETROMAGNÉTICA. Disponível em: <[www.abricem2.com.br/web3/pdfs/normas/ICNIRP.pdf](http://www.abricem2.com.br/web3/pdfs/normas/ICNIRP.pdf)>. Acesso em: 20 Nov. 2013

Celg Distribuição S A

Disponível em: <<http://www.celg.com.br/arquivos/dadosTecnicos/>>

normasTecnicas/ET-LTP.pdf>. Acesso em: 23 Nov. 2013

**GLOBO. Fantástico - Moradores acham que as linhas de alta tensão podem fazer mal à saúde e causar até câncer**

Disponível em: < <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2013/03/moradores-de-sp-querem-tirar-linhas-de-alta-tensao-de-perto-das-casas.html>>. Acesso em: 23 Nov. 2013

Revista Época.

Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI238743-15257,00-O+CELULAR+E+O+CANCER.html>>. Acesso em: 16 Nov. 2013

Super Interessante

Disponível em: <<http://super.abril.com.br/saude/cancer-correntes-alta-tensao-eletricidade-suspeita-439566.shtml>>. Acesso em: 20 Out. 2013



## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Os trabalhos para publicação deverão ser apresentados em CD (devidamente etiquetado, com título do texto, nome do autor e e-mail; editor Word for Windows 6.0 ou superior), acompanhados de duas cópias impressas. A identificação do autor e da instituição deverá constar apenas no *arquivo* em CD, que deverá apresentar claramente o título do trabalho científico. Os artigos devem ter entre 15 e 20 laudas e os ensaios entre 20 e 30 páginas (Times New Roman tamanho 12, folha A4), com espaçamento entrelinhas de 1,5. As resenhas e sínteses não devem ultrapassar a 5 laudas. Os trabalhos científicos devem ser normatizados da seguinte forma:

- 1) Título com as letras maiúsculas, centralizado, tamanho 12, em português e inglês;
- 2) Identificação do autor logo abaixo do título, tamanho 12;
- 3) Identificação e endereço da Instituição a qual pertence(m) completos. Todas as notas deverão constar no rodapé.
- 4) Resumo em português, tamanho 12 e espaço simples, no máximo de 10 linhas;
- 5) Palavras – chave (máximo de cinco);
- 6) Abstract, tamanho 12 e espaço simples, reproduzindo o resumo em português;
- 7) Keywords;
- 8) Texto de acordo com as normas da ABNT, sem numeração nos subtítulos. A diagramação dos textos obedecerá às normas da Revista Humanidades e Tecnologia. As citações devem ser feitas no corpo do texto: (Sobrenome do autor, data) ou (Sobrenome do autor, data, página). Ex.: (SAQUET, 2000) ou (SAQUET, 2000, p.31). Caso o nome do autor esteja sendo mencionado no texto, indicar somente a data. Ex.: “Desta forma, Santos (1997), mostra elementos da ...”.
- 9) Referências Bibliográficas conforme a ABNT. Bibliografia: deve constar no final do trabalho científico e em ordem alfabética. a) Livros: SOBRENOME, Nome. **Título da obra**. Local de publicação: Editora, data. Ex.: CORRÊA, Roberto. **A rede urbana**. São Paulo: Ática, 1989.; b) Capítulo de livro: SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. In: SOBRENOME, Nome (Org). **Título do livro**. Local de publicação: Editora, data. Página inicial-final. Ex.: IANNI, Octavio. Dilemas da integra-

ção regional. In: SOUZA, Álvaro (Org). **Paisagem território região:** em busca da identidade. Cascavel: EDUNIOESTE, 2000. p.133-136.; c) Artigo em periódico: SOBRENOME, Nome. Título do artigo. **Título do periódico**, local de publicação, volume, número, página inicial-final, mês(es). Ano. Ex.: MACHADO, Lucy. Cognição ambiental, processo educativo e sociedades sustentáveis. **Faz Ciência**, Francisco Beltrão, vol. 5, n.1, p.131-146, dezembro, 2003.; d) Dissertações e teses: SOBRENOME, Nome. **Título da tese** (dissertação). Local: Instituição em que foi defendida, data. Número de páginas. (Categoria, grau e área de concentração). Ex.: RIBAS, Alexandre. **Gestão político-territorial dos assentamentos, no Pontal do Paranapanema (SP):**uma leitura a partir da COCAMP. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2002. 224p. (Dissertação, mestrado em Geografia).

**10)** Os textos deverão ser enviados após a revisão gramatical e ortográfica.



Artes Gráficas  
**Paracatu** 

PRAÇA GOV. MAGALHÃES PINTO, 295  
CENTRO - PARACATU - MG  
TEL.: (38) 3671-2760  
E-mail: [graficaptu@gmail.com](mailto:graficaptu@gmail.com)



