

# QUESTÕES EM DEBATE: CONTEMPORANEIDADES

**Organizadores:**

**Ricardo Santos de Almeida**

**Ivanio Folmer**

**Gabriella Eldereti Machado**



# **QUESTÕES EM DEBATE: CONTEMPORANEIDADES**

## **Organizadores:**

Ricardo Santos de Almeida

Ivanio Folmer

Gabriella Eldereti Machado

# FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Questões em debate [livro eletrônico] :  
contemporaneidades / organizadores Ricardo Santos  
de Almeida, Ivanio Folmer, Gabriella Eldereti  
Machado. -- Santa Maria, RS : Arco  
Editores, 2020.  
PDF

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-00-13631-9

1. Arte 2. Cultura 3. Direitos humanos 4. Educação  
5. Meio ambiente 6. Multiculturalismo 7. Política  
8. Relações sociais 9. Saúde I. Almeida, Ricardo  
Santos de. II. Folmer, Ivanio. III. Machado,  
Gabriella Eldereti.

20-51485

CDD-370

## Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

**DOI DO LIVRO: 10.48209/978-65-00-13631-9**

**1.ª Edição - Copyright© 2020 dos autores.**

**Revisão: Arco Editores**

## CONSELHO EDITORIAL

Msc. Ivanio Folmer -  
Universidade Federal de Santa Maria  
<http://lattes.cnpq.br/2379707211288456>

Msc. Gabriella Eldereti Machado -  
Universidade Federal de Santa Maria  
<http://lattes.cnpq.br/5628308415823159>

Msc. Jesica Wendy Beltrán-  
UFCE- Colômbia  
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Dra. Fabiane dos Santos Ramos -  
Universidade Federal de Santa Maria  
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de  
Oliveira Brito - UAL -Lisboa- Portugal.  
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Msc. Rodrigo de Moraes Borges –  
Universidade Federal de Santa Maria  
<http://lattes.cnpq.br/4696236455119397>

Dra. Alessandra Regina Müller Germani  
– Universidade da Fronteira Sul  
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Dra. Micheli Bordoli Amestoy –  
Universidade Federal de Santa Maria  
<http://lattes.cnpq.br/7865042624189677>

Esp. Thais de Melo Amaral Machado –  
Universidade Federal de Viçosa  
<http://lattes.cnpq.br/2592090131289979>

Dr. Everton Bandeira Martins –  
Universidade da Fronteira Sul  
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Cássio Rodrigo Aguiar –  
Universidade Federal de Santa Maria  
<http://lattes.cnpq.br/5541624029364072>

Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa -  
Universidade Franciscana  
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Dr. Pedro Henrique Witches –  
Universidade Federal do Espírito Santo  
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Msc. Luiza Carbunck Godoi – Universi-  
dade Federal do Rio Grande do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/4447866451051627>

Msc. Alberto Barreto Goerch –

Universidade Franciscana

<http://lattes.cnpq.br/7845816473131059>

Dr. Mateus Henrique Köhler - Universi-

dade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Msc. Yosani Morales Martínez - Universi-

dade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/3656123692269129>

Msc. Alisson Galvão Flores - Universida-

de Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/1218196537137303>

Dra. Liziany Müller Medeiros - Universi-

dade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Dr. Camilo Darsie de Souza – Universi-

dade de Santa Cruz do Sul

<http://lattes.cnpq.br/4407126331414792>

Murilo Vasconcelos Machado –

PUC- Pelotas/RS

<http://lattes.cnpq.br/6068181035043197>

Msc. João Felipe Llehmen –

Universidade de Santa Cruz do Sul

<http://lattes.cnpq.br/9018174122542310>

Msc. Claudionei Lucimar Gengnagel –

Universidade de Passo Fundo

<http://lattes.cnpq.br/3676481979050032>

Msc. Sandi Mumbach - Universidade Fe-

deral de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/0222637186466933>

Esp. Ana Paula Visintainer Coelho - Uni-

versidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/0410723770403484>

Dra. Aline Ferreira Paim –

Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/5813893425276768>

Msc. Itagiane Jost - IFFar - São Vicente

do Sul/RS

<http://lattes.cnpq.br/7751407219167290>

Msc. Flávio Cezar dos Santos

-SMEDSC- Chapecó/sc

<http://lattes.cnpq.br/4711802547326257>

Msc. Gabriel de Oliveira Soares – Uni-

versidade Franciscana

<http://lattes.cnpq.br/5182622667860285>

Dr. Dioni Paulo Pastorio –

Universidade Federal do Rio Grande do

Sul

<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Msc. Sara Beatriz Eckert Huppes - SE-

DUC/RS- Santa Maria/RS

<http://lattes.cnpq.br/3412482515928321>

Dra. Maria Cristina Rigão Iop –

Universidade de Santa Cruz do Sul

<http://lattes.cnpq.br/8028841762393298>

Fagner Fernandes Stasiaki –

Universidade Regional Integrada do Alto

Uruguai e das Missões

<http://lattes.cnpq.br/0614691997654146>

Dr. Leonardo Bigolin Jantsch –

Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Dr. Leandro Antônio dos Santos - Univer-  
sidade Federal de Uberlândia

<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado –

Universidade Federal de Juiz de Fora

<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Msc. Adilson Cristiano Habowski –

Universidade La Salle

<http://lattes.cnpq.br/2627205889047749>

Dra. Angelita Zimmermann –

Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Msc. Anísio Batista Pereira –

Universidade Federal de Uberlândia

<http://lattes.cnpq.br/5123270216969087>

Esp. Dennis Soares Leite -

Universidade Federal de São Carlos

<http://lattes.cnpq.br/4205979645558904>

Msc. Juliane Papprosqui Marchi da Silva-

Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/4553161791704500>

Dra. Francielle Benini Agne Tybusch –

Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

Msc. Martieli de Souza Rodrigues - Uni-

versidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/1460690648891778>

Msc. Taciana Uecker –

Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/9050445553522704>

## SINOPSE

Esta obra busca reunir discussões sobre temáticas que permeiam o contexto da contemporaneidade. Entende-se por contemporâneo o tempo atual, bem como, os Temas Contemporâneos em sua abordagem transversal, por se referirem a diversos assuntos e aspectos da vida e formação dos sujeitos como a: política, sociedade, arte, cultura, tecnologia, gênero, relações sociais, saúde, meio ambiente, ética, linguagens, pluralidade e multiculturalidade, trabalho, consumo e direitos humanos. Áreas contemplados no escopo do Livro Digital: Ciências Sociais; Humanidades e Linguagens; Ciências Humanas; Ciências da Natureza; Ciências Exatas; Tecnologia; Educação; Ensino; Ciências Jurídicas; Economia; Política.

Boa leitura!

# PREFÁCIO

Os estudos relacionados a Educação, as Ciências Exatas, Humanas e Sociais Aplicadas aqui estão evidenciados através de reflexões e resultados de pesquisas em artigos que compõem o livro **Questões em debate: contemporaneidades**. Neste sentido, este livro contribui para a valorização dos diversos sujeitos inseridos no contexto social e estes tendem a ressignificar-se enquanto sujeitos determinados a serem mais, na medida em que ampliam os seus saberes, expectativas e perspectivas de vida por meio da sistematização do conhecimento. Logo, encontra-se alicerçado em debates contemporâneos que envolvem reflexões sobre legislações, práticas didático-pedagógicas, gestão pública e do conhecimento.

Os artigos que compõem esta obra entrelaçam-se na perspectiva da interdisciplinaridade, ou seja, estão permeados na promoção de saberes desde o ensino presencial ao remoto bem como a formação de professores e as especificidades teórico-metodológicas dos mais diversos campos do conhecimento. Observemos também a relevância das discussões que envolvem as práticas de violência e conflitos entre estudantes e professores, bem como o cuidado com as informações que são propagandeadas virtualmente no ciberespaço através do olhar jurídico. É por este compartilhamento de saberes que estão sistematizados os artigos que tem como finalidade estimular no leitor um envolvimento transdisciplinar.

Evidenciar na contemporaneidade a relevância das diversas áreas de conhecimento é uma premissa que se perpassa pela busca ávida do conhecimento e também da sobrevivência, pois esta é uma necessidade de todas e todos os envolvidos no processo de construção dos artigos, de modo direto ou indireto nos contextos da pesquisa, do ensino, da extensão, pois sem a experiência prática a aprendizagem não se faz em sua totalidade.

Todos os artigos que compõem o presente livro e que se destinam a você caro leitor são motivados pela curiosidade epistemológica de se apropriar dos saberes que transcendem as teorias, com ensaios sobre a prática, o ensino, a pesquisa ea extensão, com o intuito de fortalecer nossas identidades profissionais enquanto sujeitos pesquisadores, construtores do conhecimento e, sobretudo, promotores da disseminação e articulação dos saberes que estão sempre se retroalimentando para permear a finalidade de sermos mais e melhor no que fazemos.



# SUMÁRIO

## **WHY DO WE NEED A STATE? JUSTIFYING COERCION** ..... **13**

Maurício Fontana Filho

## **O ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA AUXILIAR OS PROFESSORES AO ENSINAR ESCALA CARTOGRÁFICA**.....**31**

Gilberto Stein Junior

## **DIDÁTICA: QUESTÕES NORTEADORAS E DESAFIOS ATUAIS**.....**45**

Maria Aparecida Vieira de Melo

Ricardo Santos de Almeida

## **A SOCIOLOGIA FORMISTA COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA**..... **58**

Eliane dos Santos Macedo Oliveira

## **A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**.....**71**

Helena Maria Beling

Janete Webler Cancelier

## **BALANCEAMENTO QUÍMICO: ROLÊ- BALANCÊ APRENDA JOGANDO!**..... **87**

Stephanie Jedoz Stein

## **METODOLOGIA ALTERNATIVA: GINQUÍMICA-RELEMBRANDO LIGAÇÕES QUÍMICAS E GEOMETRIA MOLECULAR**..... **101**

Stephanie Jedoz Stein

**MÍDIAS SOCIAIS E FAKE NEWS: O USO DA PONDERAÇÃO NA POLARIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES. .... 110**

Vanessa Andriani Maria

**DISPOSITIVOS DE RASTREAMENTO E A PRIVACIDADE À LUZ DOS PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS. .... 130**

Cristiano Dotto Rabenschlag

**GESTÃO PÚBLICA EM SAÚDE: ESTUDO NA SECRETARIA DE SAÚDE DE UM MUNICÍPIO CEARENSE. .... 150**

Jorge Luiz Cunha Lima

Luís Carlos Ribeiro Alves

**INFÂNCIA, RAÇA E ESCOLA: OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO RACIAL DAS CRIANÇAS NEGRAS. .... 164**

Karen Luciélen Pereira Rodrigues

Renan Santos Mattos

Sueli Salva

**EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO. .... 179**

Graziela Cristina Jara

**TRABALHO, TÉCNICA E DESENVOLVIMENTO: EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO COLETIVO NO ASSENTAMENTO RENEIRA – ALAGOAS. .... 189**

Tarcísio Fagner Aleixo Farias

Antonia Ladyjane Duarte da Silva

Laura Tenório Rocha

Daniela Costa dos Santos

## **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA NECESSIDADE NOS ESPAÇOS ESCOLARES BRASILEIROS DO SÉCULO XXI**

..... **199**

Leandro Santos Souza

## **VIOLÊNCIA E CONFLITOS NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO – DIÁLOGOS COM AS COMPREENSÕES DA TEORIA DO IMAGINÁRIO EM MAFFESOLI E DURAND E REFLEXÕES SOBRE O CONFLITO EM SIMMEL.....**

**214**

Eliane dos Santos Macedo Oliveira

## **MALLEUS MALEFICARUM: AS FILHAS DAS BRUXAS QUE NÃO CONSEGUIRAM QUEIMAR.....**

**225**

Anna Ortiz Borges Coelho

Yasmim Carina Bastos Ribas

## **O JULGAMENTO DE EICHMANN: A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA E DA MEMÓRIA CONTEMPORÂNEA FRENTE AO HOLOCAUSTO .....**

**236**

Anna Ortiz Borges Coelho

## **KAHOOT E SUAS FUNCIONALIDADES NO ENSINO PRESENCIAL E REMOTO .....**

**246**

Isabella da Silva Brocardo

Adriana Sbardelotto Di Domenico

**A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE NA GRADUAÇÃO DE GEOGRAFIA UAB/UFAL.....259**

Beatriz Miguel da Silva

Klévia Lima Delmiro

Claudionor de Oliveira Silva

**O PLANO DE EDUCAÇÃO EM VIGOR: PAUTA ABORDADA NAS CAMPANHAS POLÍTICAS?..... 276**

Robélia Aragão da Costa

**CRISE DO ESTADO, PRESTAÇÃO JURISDICIONAL E A PORTARIA CONJUNTA Nº 8/2020 DO TRF4 COMO TENTATIVA DE ATENDER AO GRITO DA RUA: um estudo dos processos envolvendo o auxílio emergencial a partir da Vara Federal de Cruz Alta..... 288**

Eduarda Nogueira Wallau

Fernanda Lavinia Birck Schubert

Patrick Meneghetti

**EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO: O LÚDICO NAS SÉRIES INICIAIS COMO FATOR PREPONDERANTE PARA MOBILIDADE URBANA..... 311**

Alex Wilbo Vieira Rocha

Arli Rose Fradique de Lyra

Klévia Lima Delmiro

Claudionor de Oliveira Silva

**SOBRE OS ORGANIZADORES..... 329**

# WHY DO WE NEED A STATE? JUSTIFYING COERCION

capítulo 1: 10.48209/978-65-00-CONTE-1

Maurício Fontana Filho<sup>1</sup>

## INTRODUCTION

The State is no more than a gag for making harmless this carnivorous animal that is man, and giving him the aspect of an herbivorous creature. Man, internally, is a savage animal, a beast. If that is the case, the State represents a barrier that stops man from harming himself and others. In such a view, the State is a blessing, a savior. When the aim is protecting the people, dictating values, suspending representativeness and intervening into the markets tend to be viable options in order as to accomplish homogeneity and increase security.

Protection takes many forms, and it is the goal of this article to explore them. Why do we need a State? Is the received protection worth losing individual liberty? The investigation has as its method the hypothetical-deductive, and makes use of the technic of bibliographical research as a way to analyze the figure of the State and the rationalizations that are behind it. The initial hypothesis points the State as an institution produced by human fears and taking different forms as these fears diverge. This analysis has as its focus understanding what *State action* really entails.

## STATE CONSTRUCTION AND POLITICAL PREMISES

“You cannot touch or see a political institution: it can be known only by an effort of constructive imagination.” (SPENCER, 1982, p.13). Well, let us construct it and see where it will take us. The base that creates an idea of necessity of a coercive

---

<sup>1</sup> Pós-graduando em Ciências Sociais pela Universidade Passo Fundo, UPF. Graduado em Direito pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUI. E-mail: mauricio442008@hotmail.com

institution changes in accord to a fixed initial problem. If we see the private property as a root of inequalities, we may inquire if the State should not take action in order of bringing such a point to justice. But, if we do not care very much about that and, instead, look upon the vile character of the human nature, our theory of the State will definitely take us somewhere else, possibly towards an aim of protecting the people against the evil contained in ourselves. On the other hand and finally, if this coercive institution is not needed because there are no problems of major importance or if perhaps the State itself is the problem, then our model of State action shall be found limited (SCHMITT, 2009).

Socialist, conservative and liberal premises differ themselves, and that creates divergent theories. What makes a State a living being is not, generally speaking, an arbitrary motor, but a precise one: an initial idea, a presupposition, just like a vice upon the institution of private property, human nature or upon State power itself. To act, firsthand a determined premise is established, therefore, the best way to understand this coercive institution is to understand what makes it be (SCHMITT, 2009).

Jean-Jacques Rousseau (2015) points out that men's nature is good, but living in society makes itself bad because of circumstances that attract and corrupt men, such as the existence of private property and the laws that affirm it. This institution represents the origin and fundament of all evil in men that live in civil society, being so because it was created in an exclusive way. The private property is taken as illegitimate for being a product of dominance of the strong against the weak.

Rousseau's (2015) idea of the origin of private property being the root of all inequalities between men is the major base that makes legitimate the claim for redistribution of resources, putting individual interests in second place. If the legacy of private property is a product of misdoings of the past, then there is a need for State action. "The first man that, after surrounding his terrain, dared telling this is mine found people simple enough to believe him and was the true founder of civil society." (ROUSSEAU, 2015, p.95, our translation). As there was no immediate action against it, any fighting against the private property became too late and inefficient. Such an institution did not get formed out of nowhere in the human spirit, but progressively through property laws, until one day it was impossible to denounce it as unjust (ROUSSEAU, 2015).

When the first man took a property as his, he, inherently in his act, obligated others to do the same, because on the contrary they would have to submit themselves, as many did later on, to the owners of land. When laws were promulgated to rule the right of property, they condemned others to adapt themselves, creating States and adopting a model of society proposed by the dominant force. The ancient people took as a powerful truth that Earth had an unlimited territory, as unlimited as the air on the atmosphere. Because of that, no one cared very much when a few men took territories as their own. They did not understand that as much land you own the bigger the social power, the personal wealth and the influence of the detainer. The land was taken from nobody, but later on it was used as a tool of domination and control over the people that did not have it, creating a relation of servitude (OPPENHEIMER, 1922).

Following the end of decreasing social injustices created in the past whose legacy still affects the surviving capacity of people in today's time, a State in such formula is created. John Rawls (2011), Philippe Kourilsky (2013) and Peter Singer (2004) are some of those that preach in favor of an institution capable of eliminating, through the use of force, these incongruences related to the root of private property. Their views are found opposing social injustices in a most fundamental way, and so their State theory is created in accord. The economic sphere is where most socialist motivations take place, and an Economic State would coerce some people to decrease the inequalities that prey upon the vast majority of others (SPENCER, 1982).

Conservative authors tend to differ from these positions pointed above by advocating in defense of a State capable of decreasing the damages derived from an ill-formed human nature, whose voracity makes it propitious for the creation of a moral and antidemocratic State. The base idea here is that, leaving people free to choose their idols and leaders, they may end up picking vile ones, or perhaps they would injure themselves and others by making their personal moral choices (SPENCER, 1982). Edmund Burke (2016, p.30, our translation) affirms that "the effect of freedom is to allow individuals to do whatever they please: let's see, therefore, what pleases them before we risk ourselves to giving compliments that too soon, perhaps, may be converted into condolences." He means to question who are men and what are they capable of before giving them a life of freedom. Human nature makes itself a funda-

mental element in this approach (BURKE, 2016).

Arthur Schopenhauer (2018, p.26, our translation) makes this view even more palpable by saying that “the world is hell, and men divide themselves in tormented souls and tormenting devils.” Thomas Hobbes (2014) proposes his model of maximum State as a response to his idea of human nature, that is: men are power hungry, egoistic and evil creatures and if they are left free, we would have a war of everyone against everyone.

This response to the fear of human nature is represented through the *what if* type of fear. Fear is taken from the possibilities that surround everything that may happen while a society usufructs a sense of freedom. If people may do what pleases them, well, that could go very bad and very fast. Giving up freedom to the *tormented souls and tormenting devils* of Schopenhauer (2018)? Such idea does sound dangerous indeed, but only while the figure of evil is seen amalgamated to the human nature. Historically, religious conflicts, civil wars and misery have shown their controversial elements as a mark upon the peoples of the world, corollary of intolerance, ignorance and egoism. The concession of freedom responded with a sword in hand is not something that brings warmth to the hearts of liberty enthusiasts (OPPENHEIMER, 1922).

A premise based upon a vice on human nature is an element apt to construct a theory of State able to restrict individual freedom. Burke (2016), José Ortega y Gasset (2016) and Roger Scruton (2015) are some of its defenders. They make an effort to translate their fear on what people may do if let loose, and propose the possibility of State action to stop them from trying anything that may harm themselves and others. As in the case regarding private property, when we talk about human nature we discuss the State taken as an intermediate of people’s fears and the possibility of satisfying their needs for protection (SPENCER, 1982).

A State will be as coercive as society shows its signs of need for such action. The intensity of need for a mediator is created by some elements: a) how healthy are the institutions in society; b) if the origin of the State was brought by conquering of the weak or amalgamated forces; c) depending on who are the people, civilized or barbarians, independent or dependent creatures; d) and the current state of society



taken collectively and individually. In this way, not pure arbitrariness forms a model of State, but fixed premises and specific elements.

John Locke (2012) creates his theory of minimum State because he imagined men as conscious beings that could be easily limited by the *natural law*, a moral conception that a State would use its powers with the sole purpose of making it more potent. In Wilhelm Von Humboldt's (2004) and Herbert Spencer's (1982) theories of minimum State, they imagined that men would *evolve* if left mostly on their own, so the State should not intervene in their lives to solve men's issues, because if so happened they would stagnate their evolution. Here lies not fear upon the legacy of the institution of private property or on what may be the contents of the human nature, but fear of State power. Such is the liberal approach of the State.

Unlike Singer (2004, p.32, our translation) that says, in his *pragmatic view*, that "it is better to aid the poor in a manner relatively inefficient than giving aid to nobody", which means that people are hungry, sick, ignorant and absent shelter, and a State should do something about it instead of waiting for individuals to act, which may not happen. A liberal approach, on the other hand, would trust upon the capacity and the will of the individual, betting everything on it (SPENCER, 1982).

These great ends pointed out are the keys to every theory of State. A State will have its intervention more aggressively done if there is a determined need for it, acting, in the end, as a mediator of interests. Men's flaws are an important element for creating a present coercive institution. If we say that people are egoistic, there is a way towards redistributive justice; if we say that people are ignorant, policies against representativeness may be yelled out; people are intolerant? The answer tends to be the imposition of values. These are only a few possibilities commonly taken as premises to justify State actions, but the big picture surrounds pessimism as a catalytic force towards increasing institutional aggression and social control.

## WHY A MORAL STATE?

The importance of subjective laws is that they take care of the secret crimes; the ones that cannot be easily tracked down by authority forces. The aim of objective laws is giving punishment to a generality of crimes, but this does not mean effectiveness in every sphere of society. When people are afraid to commit illegal acts as a corollary of the possibility of future celestial punishment, civil society benefits itself. The ideas of Heaven and Hell are indeed powerful. A moral system acts in the same way, protecting the individual as much as the collective unit (VOLTAIRE, 2008).

If State's authority is not everywhere at the same time, in order to protect the people against the people, a moral system is needed as much as a religion of State.

The end is protection. Why not allow civil society to reflect and choose their personal religion and moral conceptions? For the purpose of security. Why risk giving moral liberty to the people and perhaps discovering that they had adopted ill constructed moral conceptions as well as irreligious ones? The State makes itself present to prevent such possibilities of ruin. An intermediary of values is most needed when insecure actions prevent a peaceful flow of existence (BURKE, 2016).

“The broad masses of a nation are not made up of professors and diplomats. Since these masses have only a poor acquaintance with abstract ideas, their reactions lie mostly in the domain of feelings where the roots of their positive as well as their negative attitudes are implanted.” (HITLER, 2018, p.275). If men are instinctive beasts, a need for State impositions makes itself present. Now, even though there would be less individual freedom, there would be as well more individual and collective security. A moral State does not expect much from men, which translates into moral impositions. It is safer this way. If the people could choose, and picked atheism, then a possible damage against society could be accomplished.

Voltaire (2008) makes this very clear by saying that men are weak and vile creatures that need to be stopped, and so an importance to religion and moral systems must be secured. The tool of coercion has as its aim the product of security. A moral State works by decreasing individual choice with the premise that acting otherwise would be dangerous. A moral and religious force become, therefore, more present and uniform in society (BURKE, 2016).

“In a good world among good men reigns naturally only peace, security and harmony from everyone to everyone; such a scenario makes superfluous the existence of priests and theologians as much as politicians and men of State.” (SCHMITT, 2009, p.70, our translation). A moral State exists because of men’s vices, not as a consequence of their virtues (SCHMITT, 2009). A mechanism of control is born within the end of securing society and protecting it against itself. The imposition of values represents an increase in the power of the ruler and as well lesser individual liberty, and that is taken as a reasonable option. A decrease in individual liberty takes the form of a smaller degree of possibility of diverse action, corroborating in the end with State control. Homogeneity is the final goal as it is easier to deal with (CONSTANT, 2007).

As proposes Ortega y Gasset (2016), Adolf Hitler (2018) sees the masses of the people as inferior beings and, taking that as an initial point, constructs his vision of moral State. If the majority of the people are not well-reasoned men, an invasion of State action is made needed. If the people are related to contemporary savages as both authors suggest, a need for a mediator to pacify interests will take place under the form of warnings and punishments as much as moral and religious based discourses. Religions, moralities, sexualities, customs, traditions and hobbies are all in the sphere of State impositions, and so on as a consequence of demonizing a class of people. George Orwell's (1992) novel, *1984*, Aldous Huxley's (2014), *Admirável Mundo Novo*, and also Yevgeny Zamyatin's (2007), *We*, make the idea of dictating rules as a mechanism aimed at controlling the people very palpable.

“Rules are formal and simplified means to control complex and informal behaviors. They work by externalizing regulations, establishing what is necessary and acceptable, while rewarding what is unacceptable and, therefore, punishable.” (ZIMBARDO, 2015, p.302, our translation). Some rules are essential to live in a functional society, but most are a mere reflex of State domination (ZIMBARDO, 2015). “A rule is a kind of repetitive compulsion that, once established, solves when, where and how something must be done, in a way as to avoid oscillations and hesitations in every identical case.” (FREUD, 2019, p.38, our translation). Ruling the moral sphere represents an initiative of State towards taking responsibility of men's private life, saving him from making free spiritual choices, as that may be dangerous and create heterogeneity.

The State is an intermediary. A moral State is an intermediary of values. If such an institution is present, it is fed with the knowledge that people are incapable of expressing their feelings and emotions in a moderate way. An invasive State is just a coercive consequence that intermediates society's relations by trying to make it more harmonious. If the collective unit of society shares common deities, morals, customs, traditions or interests, it is expected that the quantity and quality of conflicts will be inferior when compared to a diverse society. That is the core of a moral intervening reasoning (ORTEGA Y GASSET, 2016).

There are many ways to suggest idols, thoughts and ways of life. Huxley (2014)

proposes that the State is the institution that whispers orders *sixty-two thousand times* a day inside our ears. A subtle language tends to be a key point in most political speeches. We are men of passion, and control does make us more peaceful.

A State with moral intentions, to exist, does not have to be an openly conservative institution with death penalties against irreligious persons. If an interest of shaping the governed unit is indirect, coercion is still present through the form of threats and advices. The State itself is a civil religion: people believe in it expecting their problems to be solved and needs satisfied. Every word used to describe the State also constructs it. A new reality is formed this way. When a spokesperson of State speaks, his speech is taken as official and, therefore, filled with legitimacy, being irrelevant if it has an absence of logic or rationalization, and that is the power of the State. It is a voice heard by everyone; a voice that *makes* itself heard (BOURDIEU, 2016).

## WHY AN UNREPRESENTATIVE STATE?

A representative government means the entire people or a numerous part rule most of the controlling power through periodically nominated deputies elected by them. The point of a representative government is that the State institution is controlled by the many as well as the power is a consequence of their will. If a majority of people get to choose their leaders and the voices that will echo in a political sphere, then the rules and founding principles of society shall be, generally speaking, a mirror of their interests, decreasing the arbitrariness of the people in power (MILL, 2006).

“The people must be the rulers, whenever they feel like it, of all government operations.” (MILL, 2006, p.78, our translation). This is important concerning what is behind a representative State: the people. In this way, a government would strongly be a reflex of its people’s character. Again the logic of human nature makes itself present, but now regarding suffrage. This is so because, if the people is composed of an incapable unit; inapt to think and choose leaders with accuracy, what is going to follow the representative government if not arbitrariness and decay? A government chosen by unfit people is a government unfit to rule and prone to neglect its duties and

responsibilities (ORTEGA Y GASSET, 2016).

“All theories of State and political ideas could be examined through their anthropology and classified in accord to the criteria of presupposing or not, consciously or unconsciously, a human being ‘naturally bad’ or ‘naturally good’.” (SCHMITT, 2009, p.63, our translation). When we talk about people being unfit to choose their leaders we take human beings for evil. Evilness can take many forms, such as corruption, cowardice, foolishness, impulsiveness, vainness or even brutality; goodness, in the same way, takes its correspondent antagonistic variations (SCHMITT, 2009).

The most freedom given to men, the most intense will be the impact of their nature. Freedom is a value of conscious men, while those incapable to interact with it would only taste it in a declined way. When people’s voting and governing faculties are extinguished, they are stopped right away from doing anything good, but at the same time, stopped from doing anything bad (ZAMYATIN, 2007), and that is the core principle of a conservative view on a representative government: stopping a majority of people from doing anything taken as harmful (SPENCER, 1982).

“It is more worth saying that a government that better suits nature is the one whose particular dispositions better relate themselves with the dispositions of the people that gave it life.” (MONTESQUIEU, 2005, p.16, our translation). Liberal authors, such as Benjamin Constant (2007), Locke (2012) and Frédéric Bastiat (2010) oppose themselves to universal suffrage as a consequence of people’s inabilities to act politically in an effective way. Conservatives, like Burke (2016), Ortega y Gasset (2016) and Hobbes (2014), on the other hand, find themselves opposing the representative institution in an absolute form, proposing that not only most people should not take part in politics, but as well that a representative institution is a decrease in the State’s ability to act, something very valued by them.

Montesquieu’s (2005) logic is that there are some elements that make a representative government work, while others are not propitious for this form of political system. Elements such as the quality of the people are of great importance. “Just like an architect before constructing observes the grounds to see if it has good conditions to support its weight, the wise governor does not start by creating good laws in

themselves, but previously examines if the people, whose laws are destined, is apt to accept them (ROUSSEAU, 2014, p.59-60, our translation).

“As a regime of healthy people is not convenient for the unhealthy, a regime of government is not supposed to govern a corrupted people through the same laws proper for an honest one.” (ROUSSEAU, 2014, p.142, our translation). Freedom is a gift of humanity, however when given to those inapt to interact with it, it is the same as removing a crazy man from the safety and protection of his asylum towards a harmful liberty whose understanding he could not hope to possess (BURKE, 2016).

“But what is liberty without wisdom and virtue? It is the greatest of all possible evils because it is just stupidity, vice and craziness without protection or brakes.” (BURKE, 2016, p.252, our translation). It is easy to give out freedom, been only needed to let go. However, as easily done as it is, it is also very dangerous. A free person may act as she pleases, which means the actions cannot, most of the times, be known for sure, and that troubles peaceful society relations. This pessimistic premise is the rational root of an unrepresentative State, a model of political structure that does not allow political faculty to its subjects for fear of ill actions.

An unrepresentative government is an institution ruled by individuals that are not appointed by the people. Hitler (2018) and Schopenhauer (2018) preached that a superior race of human beings, master of all others, the Arians, should govern, while Ortega y Gasset (2016) believed in a government of the best intellectuals. For the first two authors a genetic aristocracy would be the answer, while for the last one, a cultural aristocracy. Their fears were composed of an idea of a government of inferiormen, be them genetically or intelligently incapable. That is just another pessimistic approach acting as a State model creating force.

## WHY AN ECONOMIC STATE?

The moral, political and economic States are not institutions based on freedom, but on security. They do not open up, as a rule, the faculty of individual action, as that would be a risk. The expectations would be too high upon what the common people

should freely do individually. When it is given to the individual the liberty of choosing a religion and a moral system, it is expected that a reasonable choice would be taken and no harm would come to others. When the individual receives the faculty of political liberty, the expectations that surround debating, having a critical thought and voting are considerable; but when we talk about the economic State it is when the consequences turn into the most severe as it deals with people's capacity to survive. A government with fewer functions and powers cannot give out resources to those in need, which would result in casualties if free individual forces would neglect the necessary aid that those in desperate economic situation require.

“The fundamental principle is that the State is not an end in itself but the means to an end.” (HITLER, 2018, p.319). An economic State, in the same fashion as the moral and representative ones, is a coercive institution that monopolizes violence, but in this case it subtracts the economic means from a group of people, keeps a part of it and gives away the rest to the other classes (OPPENHEIMER, 1922). It is a philanthropic State. It deals with life's old incongruences and inequalities by intervening upon civil society as a barrier to some, while also as an aiding mechanism to others (JASAY, 1998).

People are naturally different beings. Some have developed skills and talents, others are born in rich families; some are stronger and smarter or have high stature, while others are more willing; the environment also changes in accord to everyone, making us even more distinct from one another. An economic State moves forward in the direction of equalizing, in a certain degree, these disparities. A few of them may be seen as natural, while others as a corollary of dominance, and in this last case the State acts towards suppression (SANDEL, 2015).

The legacy of colonialism and slavery is visibly everywhere, a symbol of domination that acts as a motor to the economic State. Not only the people, but the structures of State are different between a colonized country and a colonizer one. These matters are looked upon not only as a damage of the past done against humanity, but also as a possibility of the future for rearranging life in society and the relations between those that were oppressed and those that were the oppressors (SANDEL, 2015).

It feels good to know that someone is doing something about world hunger and poverty. These are as well great catalyzers of legitimacy in State actions. If there were no organized units taking care of global issues, then it would feel like nothing is being done about it; in other words, it would feel like humanity neglecting itself. That is the main reason for the existence of an economic State: hope. If someone is doing something, not necessarily actually making it happen, but at least trying, then it is easier for the common person to live his life without worrying that perhaps he should have taken a different step towards collective needs instead of his own (SPENCER, 1982).

The rationalization behind the economic State is that there are people living in tough conditions and it is everyone's responsibility to aid them in some way. A coercive and organized institution serves as a kind of spokesperson; an intermediary that pursues determined ends. The official discourse of State grants legitimacy so that it may look like a true institution; an institution capable of accomplishing what an individual could never hope for. A State, therefore, is found being the responsible force for an ample sphere of needs, such as hunger, sickness, shelter, education, protection, cold, climate and everything that inflicts fear and suffering to the human race. These elements initiate a need for a State through a need for justice. If there is someone out there, somewhere, crying, there is no logic for an individual to wake up and follow the screams, as he is merely one, while a State is taken as a higher capable and organized force (BOURDIEU, 2016).

The use of violence to subtract economic means from people is justified by the ends of the State, as long as they are taken as virtuous and necessary. An initial point follows that the use of legalized violence is not an evil in itself, but depends on the ends constructed. If the objective of a State is ending world hunger and misery or perhaps curing the sick, an use of coercion may be taken as a reasonable option, as violence is a natural part of human beings (KACZYNSKI, 2010). Theodore J. Kaczynski (2010, p.376) makes a *pragmatic use* of this logic and says that "there is nothing wrong with violence in itself. In any particular case, whether violence is good or bad depends on how it is used and the purpose for which it is used."

Indeed, when people are going hungry and dying of curable diseases, it does



sound risky to expect that individuals among a system of free market would work together in order of giving aid to those that suffer the most. A life in freedom means having to deal with the duties that being free impose. An economic liberty is intrinsically amalgamated with the responsibility of altruism, but when this duty is neglected, people tend to suffer and die (KOURILSKY, 2013).

Freedom is a very dangerous value to those that are not fit to interact with it (LOCKE, 2012). The economic grounds make this point even more precise. In a moral sphere, we talk about the State imposing values because people may be intolerant if left free to choose their idols; in the political section, the danger is being ill governed by the appointed leaders, but in an economic ground people are dying every day as a consequence of misery and hunger. It is not with the possibility of intolerance that we deal with, nor with a weak governing unit, but with the possibility of avoidable deaths.

The value of economic freedom presupposes individual conscience upon collective and basic human needs. It is indeed to expect too much from people individually, that is why the idea of an economic State is so present these days (SINGER, 2004). Egoistic beings give reason for an invasive and organized structure of violence. If civil society will not be an organized unit and act in a peaceful way, a higher force will make it happen through a less peaceful one (DUPONT-WHITE, 1865). Charles Brook Dupont-White (1865) is an unbeliever upon the possibility of an individual being capable of promoting society's progress without a present and fomenting State. As he takes individual action as unorganized and deprived of means of accomplishing greatness, the State takes the form of an institution fit for progress and pursuer of collective happiness (DUPONT-WHITE, 1865).

## FINAL CONSIDERATIONS

The existence of a State makes every flaw in society colorful and apt to be wiped out. The function of such an institution is satisfying our dreams of completeness and improvement. When a problem in society shows itself up, it does feel good knowing

something is being done by someone, better still by a powerful structure. Individual's lives would be cruel and filled with pain if the conscience of responsibility for every evil in society would be theirs to deal with. A State makes this problem disappear, as there is no need to do something about it while a *higher institution* in charge already exists. We may live our lives and take care of our little businesses as someone acts on our behalf. The State takes, therefore, the form of a complex problem solving organization whose ends are taken as too demanding for the individual to alone interact.

Political pessimism tends to be a fruit of dark times marked on the writing of the people who lived them, and it makes a great use as a reflexive mechanism for the present. It serves as a warning: absolute freedom is not something to be given out randomly to those unable to interact with it. We may consider the institution of private property the root of all inequalities between men or, instead, we may take men's nature as the beginning of all evils, it does not matter, coercion takes the form of a response that organizes life in society. The final result may be an increase in State power and a decrease in individual liberty, but what is individual liberty when you are homeless and have nothing to feed yourself with?

The exchange of coercion for security and a better way of living is a great deal for the people who need aid. When you are hungry, sick or afraid; when you find yourself without shelter or even access to education, a State will come in handy, making it easier to exist. Most people would feel like they did not lose anything at all and that is because they did not have freedom to start with, therefore there would not be a true exchange taking place. Following this rationality, a State makes itself required most by the neglected groups of every society and their needs justify the coercion used as means to pursue an ending to their sufferings. Why do we need a State? Because we are all in need of something we do not have, and the more we hungry for protection, civility and peace the most intense will be our willingness to accept everything that a coercive action represents.

## BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

BASTIAT, Frédéric. **A lei**. (2010). 3.ed. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o estado**: cursos no Collège de France 1989-1992. (2016). São Paulo: Companhia das Letras.

BURKE, Edmund. **Reflexões sobre a Revolução na França**. (2016). São Paulo: Edipro.

CONSTANT, Benjamin. **Princípios de política aplicáveis a todos os governos**. (2007) Rio de Janeiro: Liberty Fund e Top Books.

DUPONT-WHITE, Charles Brook. **L'individu et l'État**. (1865). 3.ed. Paris: Librairie de Guillaumin et Cie.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. (2019). São Paulo: Companhia das Letras.

HITLER, Adolf. **Mein Kampf**. (2018). United States: White Wolf.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou a matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. (2014). 3.ed. São Paulo: Ícone.

HUMBOLDT, Wilhelm Von. **Os limites da ação do estado**. (2004). Rio de Janeiro: Liberty Fund e Top Books.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. (2014). 22.ed. São Paulo: Biblioteca Azul.

JASAY, Anthony de. **The State**. (1998). Indianapolis: Liberty Fund.

KACZYNSKI, Theodore J. **Technological Slavery**: the collected writings of Theodore J. Kaczynski, a.k.a. “the Unabomber”. (2010). Port Townsend: Feral House.

KOURILSKY, Philippe. **O manifesto do altruísmo**: questionamentos políticos, sociais e filosóficos sobre o individualismo e a necessidade do coletivo. (2013). Rio de Janeiro: Elsevier.

LOCKE, John. **Dois tratados do Governo Civil**. (2012). Lisboa: Edições 70.

MILL, John Stuart. **Considerações sobre o Governo Representativo**. (2006). São Paulo: Editora Escala.

MONTESQUIEU. **O espírito das leis**. (2005). 3.ed. São Paulo: Martins Fontes.

OPPENHEIMER, Franz. **The state**: its history and development viewed sociologically. (1922). New York: Vanguard Press.

ORTEGA Y GASSET, José. **A rebelião das massas**. (2016). 5.ed. Campinas: Vide editorial.

ORWELL, George. **Nineteen Eighty-Four**. (1992). London: Everyman's library.

RAWLS, John. **O liberalismo político**. (2011). São Paulo: Wmf Martins Fontes.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. (2015). São Paulo: Edipro.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. (2014). São Paulo: Hunter books.

SANDEL, Michael J. **Justiça: o que é fazer a coisa certa**. (2015). 19.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SCHMITT, Carl. **O conceito do político / Teoria do partisan**. (2009). Belo Horizonte: Del Rey.

SCHOPENHAUER, Arthur. **As dores do mundo: o amor – a morte – a arte – a moral – a religião – a política – o homem e a sociedade**. (2018). São Paulo: Edipro.

SCRUTON, Roger. **As vantagens do pessimismo: e o perigo da falsa esperança**. (2015). São Paulo: É Realizações.

SINGER, Peter. **Um só mundo: a ética da globalização**. (2004). São Paulo: Martins

Fontes.

SPENCER, Herbert. **The man versus the state**: with six essays on government, society, and freedom. (1982).Indianapolis: Liberty Fund.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância**: por ocasião da morte de Jean Calas. (2008). Porto Alegre: L&PM Pocket.

ZAMYATIN, Yevgeny. **We**. (2007). London: Vintage.

ZIMBARDO, Philip. **O efeito Lúcifer**: como pessoas boas se tornam más. (2015). 3.ed. Rio de Janeiro: Record.

# O ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA AUXILIAR OS PROFESSORES AO ENSINAR ESCALA CARTOGRÁFICA

Capítulo 2: 10.48209/978-65-00-CONTE-2

Gilberto Stein Junior<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A educação é um processo amplo e complexo, que abrange diversos sujeitos em diferentes modalidades de aprendizagem, distinguido pelo jeito de aprender.

Essa pesquisa busca sanar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, principalmente quando abrange o domínio da leitura e escrita cartográfica, e estão matriculados em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio.

A pesquisa tipo estudo de caso possibilitou acompanhar as atividades docentes e os avanços dos alunos, no intuito de confrontar teoria e prática no âmbito escolar. Tal investigação foi estruturada na sala de aula junto ao professor da disciplina de geografia no primeiro ano do ensino médio, com quarenta alunos, regularmente matriculados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, durante os meses de fevereiro até maio do corrente ano.

Neste sentido, a investigação proposta neste estudo consiste em identificar e detectar as ações das práticas educativas, dentro de um Projeto de Maquetes, cuja finalidade é superar as dificuldades apresentadas pelos alunos e adequar seus conhecimentos ao ano escolar em que estão matriculados, terão resultado satisfatório, onde todos os alunos atingirão as metas propostas, isto é, construir uma réplica miniaturizada de suas residências.

---

<sup>2</sup> Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Acre. Graduado pela UFMG e Pós-Graduado pela FAEL. E-mail: gsteinj@gmail.com.br.

Essa pesquisa se ateve sobre como o geógrafo especialista trabalha com a escala cartográfica e pode contribuir com o professor regular da turma na solução de problemas no processo de redução de objetos em tamanho real para uma maquete do ambiente residencial, refletindo a percepção dos detalhes do objeto de estudo, isto é, a residência do aluno.

O objetivo dessa pesquisa é desenvolver novas práticas pedagógicas para a superação das dificuldades de aprendizagem, através de ações responsáveis e coerentes que contribuam para a construção do sucesso escolar de um grupo de quarenta alunos com dificuldades de aprendizagem e propor soluções para tal metodologia.

Essa pesquisa se mostrou relevante pelo fato de considerar fundamental ao professor a diversidade cultural dos alunos como ponto de partida para o trabalho educativo, no sentido de valorização do conhecimento por ele trazido e da capacidade de aprendizagem de cada um.

## A SALA DE AULA E O ENSINO DE ESCALA CARTOGRÁFICA

Partindo do princípio que a escala refere-se à proporção que determina a relação entre uma representação e o tamanho real do objeto que será representado, considera-se que os trabalhos de maquetes devem abranger desde um croqui (desenho rascunhado) até um desenho que o represente, cujo objetivo é ressaltar a importância do que será reproduzido em proporções menores, obtendo a representação do objeto real reduzido. Segundo Nacke e Martins (2007) afirmam que

a maquete é um recurso pedagógico que permite ao aluno transportar informações contidas no mapa bidimensional potencializando, através de sua característica mais importante, a visualização das diversas formas auxiliando na compreensão de conceitos geográficos, no desenvolvimento das habilidades cognitivas de representação, indispensáveis na compreensão do espaço Geográfico.

Considere uma residência cujo cidadão não desenvolveu certo apreço por



ela, mesmo estando no seu cotidiano envolvido com as ansiedades do trabalho, da escola e outros afazeres. Quando se imagina a residência, valoriza-se aquilo que está na memória, processando uma nova realidade miniaturizada. Ao ter tal valorização, o professor cria possibilidade de trabalhar a percepção de detalhes que não são valorizados, tais como o telhado, a porta de entrada da casa, a janela da cozinha e a varanda entre outras características.

Um desenho inicial pode levar a pessoa a meditar em situações despercebidas no dia a dia e por esta razão, deve-se considerar que

desenhar é o meio tradicional e ainda é relevante num mundo cada vez mais digital. Traçar uma linha com uma caneta ou lápis incorpora o sentido cinestésico de direção e comprimento, e é um ato tátil que realimenta a mente e reforça a estrutura da imagem gráfica resultante. (Ching, 2017, p. 17)

O termo croqui é ressaltado para que o trabalho seja iniciado através de um rascunho, considerando “uma representação esquemática do terreno, um esboço que deve ser encarado como um levantamento expedito, com pouca precisão.” (FITZ, 2010, p. 35).

A produção de maquetes gera no educador e também no educando necessidades e anseios, portanto, a Escola deve oferecer um sistema que contribua para a formação do indivíduo respeitando suas diferenças, sua percepção espacial e o ritmo de aprendizagem, uma vez que todos têm direito à aprendizagem e que devem ser respeitados como seres em processo de formação e que aprendem progressivamente. “Figuras em escala são modeladas durante os estágios investigativos, para dar uma ideia da escala da edificação. As árvores são incluídas no estágio de apresentação, o mobiliário urbano costuma ser reservado para simulações mais elaboradas” (MILLS, 2007, p. 31).

Quanto ao material a ser utilizado na produção de maquetes destacam-se os estiletes, cola, escalímetros, papelão, palitos de madeira, massa corrida, tinta, papel, régua, transferidor e compasso. “Os escalímetros devem ter graduações

calibradas com precisão e marcas gravadas resistentes a água. Não devem ser usados como régua para o traçado de linhas” (CHING, 2017, p. 13).

As inúmeras trajetórias da vida escolar passam, obrigatoriamente, por educadores que dificultaram o processo, e, buscam qualificar os conteúdos como “esses são fáceis”, “esses são mais difíceis”. Nesse sentido “há atualmente, uma ampla série de mudanças sociais que modificaram o contexto em que se desenvolve a educação.” (ESTEVE, 2004, p.117).

O aprendizado pode ser medido de várias formas, como por exemplo, os diferentes croquis elaborados pelos educadores e educandos que transformam uma página em branco em diferentes sinais cognitivos. Tais representações são sinais de sua evolução cognitiva. Segundo os PCNs:

A pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita chegou ao Brasil em meados dos anos 80 e causou grande impacto, revolucionando o ensino da língua nas séries iniciais e, ao mesmo tempo, provocando uma revisão do tratamento dado ao ensino e à aprendizagem em outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 1997, p. 32).

Hoje, além da preocupação em como ensinar a ler, interpretar e escrever cartogramas, há a importância de estabelecer a correspondência entre o real e a escrita ou decodificar as grafias em legendas, é preciso atentar-se em acompanhar o processo ou obter informações sobre o que o educador já domina em relação à escrita e suas hipóteses antes de iniciar a aprendizagem escolar. “As propostas pedagógicas de alfabetização vêm sendo elaboradas, dentre as quais, uma das mais importantes é a de que as crianças, em seu processo de alfabetização, constroem hipóteses sobre o que a escrita representa.” (WEISZ, 2000, p. 112).

Atualmente a necessidade de estabelecer relação entre o real e o imaginário, decodificar legendas, familiarizar o aluno com o seu contexto diário, formando um cidadão crítico. Corroborando com isso, citamos o Projeto Pedagógico do Curso - PPC da escola pesquisada que determina que:

Os princípios pedagógicos são centrados no sujeito histórico, social e político. Nesse sentido, os projetos pedagógicos dos cursos devem-se elaborar com vistas a formar cidadãos críticos e reflexivos, pesquisadores abertos as inovações tecnológicas e que cujas ações sejam pautadas pelo diálogo. O cidadão deve-se formar para a vida e para o trabalho, sendo esse trabalho a base educativa para construir suas aprendizagens significativas, aliando o saber e o fazer, de forma crítica e contextualizada. (IFAC, 2018, p. 20).

Sabe-se que o professor não é o único ator responsável pelo processo de inclusão dos alunos que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem dos demais alunos, portanto, precisa de ajuda de um profissional com formação adequada para auxiliar o processo de inclusão. Segundo o documento subsidiário à política de inclusão: “Um pressuposto frequente nas políticas relativas à inclusão supõe um processo sustentado unicamente pelo professor, no qual o trabalho do mesmo é concebido como o responsável pelo seu sucesso ou fracasso.” (BRASIL, 2005, p.9).

Ainda segundo Elias (2000) essa construção não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo auxílio, sendo desafiado a refletir e interagindo com outras pessoas.

Segundo o autor Carvalho (2015, p. 10) “O professor precisa, portanto, desenvolver formas mais criativas de ensino e de utilização dos novos e também dos antigos recursos didáticos”. Considera-se assim que muitos educadores não trazem uma prática concretizada em forma de modelo prático no sistema educacional, sendo que, no momento que assumem uma sala de aula podem se sentir perdidos ou até mesmo sem uma direção pré-definida, pois alguns alunos avançam e outros não aprendem no mesmo ritmo, causando-lhes angústia e desespero, gerando com isso um grande contingente de alunos com déficit de aprendizagem, surgindo a necessidade de metodologias alternativas, como a produção de maquetes, atividade que complementaria a compreensão do estudo.

## METODOLOGIAS ADOTADA NA PESQUISA

O presente artigo adotou-se como metodologia o estudo de caso, juntamente com a revisão bibliográfica e para coletas de dados utilizaram-se como instrumentos duas avaliações diagnosticas, sendo as mesmas realizadas antes da proposta e outra depois da aplicação da proposta, bem como a observação *in loco* durante as etapas.

A pesquisa de campo foi realizada em um dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência, Tecnologia do Acre, que apresenta profissionais de diferentes áreas, além de atender alunos do ensino médio integrado ao técnico e acadêmicos do tecnólogo em gestão do agronegócio.

O estudo de caso é caracterizado por ser uma pesquisa que analisa de forma mais profunda o objeto analisado. O estudo de caso é:

entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações. Ventura (2007, p.30).

Dessa forma o estudo de caso visa fazer uma investigação detalhada e contextualizada. Para a proposta analisada o estudo de caso envolvia cinco professores de diferentes áreas do conhecimento, entre eles professores de geografia e engenheiros agrônomos.

Inicialmente realizou-se uma avaliação diagnóstica por meio de uma conversa com duração de 30 minutos, antes de apresentar a proposta. A finalidade da conversa foi conhecer aptidões, habilidades e trabalhos dos professores, a fim de identificar as possíveis dificuldades e encontrar um método para minimizar as dificuldades.

Por meio da entrevista, os professores responderam algumas perguntas, de

modo que puderam se expressar livremente, uma vez que foi preservada a identidade, assim deram sua opinião e os resultados do seu trabalho.

As indagações realizadas se encontram a seguir, sendo elas:

- Qual o nível de dificuldade que os professores apresentam ao ensinar a cartografia?
- O livro didático apresenta o conteúdo e uma explicação de modo satisfatório e eficiente?
- O professor encontrou em algum material didático, sugestões para o desenvolvimento do tema, que facilite o processo ensino-aprendizagem, ocorrido na sala de aula?
- Já confeccionou maquetes ao ensinar cartografia ou escala cartográfica?
- Acredita que ao contextualizar algum conteúdo cartográfico com o cotidiano do aluno, o mesmo poderá associá-lo de maneira a modificar a sua compreensão de mundo, partindo de uma percepção local para uma visão global?

No final da entrevista foi dada a proposta do projeto: Produção de Maquetes, que consistia em confeccionar maquetes da residência do discente com o máximo de detalhes possível, em uma escala 1:50, destacando que a cada 1 m do real será correspondente a 1cm do molde (maquete), assim reduziram a situação real em uma proporção de até 50 vezes.

Comentou com os professores que eles seriam acompanhados ao longo do processo e auxiliados. Apresentou ainda as etapas do projeto para os professores de modo a facilitar sua aplicação, sendo elas:

1º Apresentar ao aluno o trabalho: Produção de Maquetes da sua residência; 2º Elaborar um croqui da residência;

3º Medir o terreno, a residência e os cômodos e anotá-los;

4º Passar as medidas reais (em metros) para o molde (em centímetros), sabendo que a escala correspondente ao estudo é 1:50, isto é, um metro da realidade será equivalente a 1cm do molde (maquete);

5º Aplicar as medidas em cm no molde e assim confeccionar a maquete.

Então em seguida foi realizada uma observação *in loco*, a fim de atentar-se ao desempenho dos professores e dos alunos, observando as atividades, o desenvolvimento e os avanços de sua aprendizagem. O processo de observação ocorreu por dois meses, de modo semanal, durante as aulas que foram determinadas pelos professores analisados.

Após a aplicação da proposta uma nova observação foi realizada, ou seja, outra avaliação diagnóstica, semelhante à primeira, com uma conversa entre os docentes, apresentando duração de 30 minutos. As indagações realizadas foram sobre a aplicação e a opinião dos docentes, sendo elas:

- Durante a realização da proposta, os professores apresentaram algum nível de dificuldade? Se sim, qual ou quais?
- Percebeu que a proposta interferiu no processo ensino-aprendizagem dos educandos? Se sim, de qual maneira?

## ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Todo o processo durou quatro meses, devido às etapas envolvendo: a primeira entrevista, a aplicação e a sua observação, por fim a segunda entrevista para avaliar a proposta do ponto de vista dos professores analisados.

Durante a primeira entrevista percebeu-se que os professores participaram satisfatoriamente, obtendo as respostas conforme descrito a seguir:

- Há dificuldades ao ensinar o conteúdo de cartografia? Se sim, qual(is)?

Os materiais didáticos, como o livro, apresentam pouca informação ou ne-

nhuma base, além de não ter contextualização com o cotidiano.

- O livro didático apresenta o conteúdo, bem como uma explicação satisfatória e eficiente?

Apresentam poucas informações, estando entre uma ou duas páginas, ou até mesmo em poucos parágrafos, sendo que há livros que não retratam o conceito de escala.

- Os professores encontraram em algum material didático, sugestões para o desenvolvimento do tema, que facilite o processo ensino- aprendizagem, ocorrido na sala de aula?

Não, alguns apresentam explicações vagas e superficiais, outros não apresentam nada.

- Já confeccionaram maquetes de residências e áreas urbanas ao ensinar cartografia ou escala cartográfica?

Não.

- Acreditam que ao contextualizar algum conteúdo cartográfico com o cotidiano do aluno, o mesmo poderá associá-lo a ponto de modificar a sua compreensão de mundo, partindo de uma visão ou pressuposto local para uma visão global?

Sim, porém não é tão claro, pois nunca confeccionaram maquetes detalhadas, ou aprenderam escalas na prática.

Então ao comentar a proposta do projeto: Produção de Maquetes com os professores, notou-se que os mesmos aceitaram de bom grado, concordaram com a ideia e aplicaram conforme descrito. Durante as etapas notou-se que os alunos se entusiasmaram com o projeto, aceitaram cumprir as etapas, também apresentaram as medidas tiradas, passaram para centímetros, apresentaram algumas dificuldades em relação a matemática e a física, mas com as explicações entenderam melhor. Aplicaram as medidas e por fim confeccionaram as maquetes.

Ao fazer a observação *in loco*, notou-se o desempenho dos alunos e dos professores, mostrando maior integração entre eles, notando uma participação colaborativa, trocas de ideias de ambas as partes. Constatou-se com a metodologia aplicada, que ocorreu uma intensa troca de conceitos, de informações e de materiais, mostrando assim um espírito colaborativo. Ao apresentarem o resultado das maquetes notaram que os alunos entenderam o projeto, seu propósito e o realizaram de forma satisfatória, conforme mostra a imagem 1.

Imagem 1- Maquetes das residências



Fonte: Autor.

Ao realizar a segunda entrevista, semelhante à primeira, constatou-se o resultado da proposta diante a opinião e análise dos docentes, bem como sua contribuição par o ensino. As respostas obtidas as indagações realizadas foram:

- Durante a realização da proposta, os professores perceberam algum nível de dificuldade? Se sim, qual(is)?

Sim. Os alunos não visualizavam a redução de algo real para algo palpável, algo em pequenas proporções. Um exemplo foi o fato de não conseguirem visualizar a própria casa no tamanho de um brinquedo, algo em torno de 40



cm. Os alunos apresentaram ainda outra dificuldade, que foi se localizarem a partir de um mapa, ou seja, não imaginavam o continente, o país e a própria região onde residem em um espaço de aproximadamente 1m<sup>2</sup>. Outro impasse também de destaque foi, ao ensinar curvas de nível notou-se que o educando não se localizou no espaço, dificultando assim a confecção da maquete. Ao analisar as cartas topográficas constatou-se que os discentes não conseguiram observar as alternâncias do relevo, ou seja, as diferentes altitudes. Ao projetar a construção de uma estufa, percebeu-se que os alunos apresentaram dificuldades em visualizar a transição do projeto para a realidade, do 'projeto estufa' para a estufa construída. Outra objeção tida foi a falta de referências, de materiais sobre maquetes, que fundamentariam a metodologia ou ajudariam ainda mais os discentes ao compreenderem a parte teórica.

- Percebeu que a proposta interferiu no processo ensino-aprendizagem dos educandos? Se sim, de qual maneira?

A proposta interferiu de modo satisfatório no processo. Após a confecção das maquetes os alunos passaram a ter uma percepção de localização espacial diferenciando o espaço do terreno, do imóvel, do bairro, do município, na qual a contextualização do espaço local era diferente do espaço regional. Os discentes ao verem sua residência em diferente espaço, num contexto local, passaram a ser mais perceptivos a detalhes, como cerca, muro, 'trapi-ches' (nome dado na região aos caminhos de madeira da rua até a casa), as palafitas (chamadas de tocos), a calçada, a frente da casa, entre outros. Ao visualizarem suas residências de maneira diferente, por meio das maquetes, em diferente espaço, desenvolveram, "o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico". (YI-FU TUAN, 1980, p.174). A topofilia, que é também descrito como a preferência ou conexão sentimental que alguém apresenta em relação a determinados lugares com o espaço que mais se identifica.

Alguns discentes perceberam a residência dentro do espaço municipal, como

ela é e o que representa, notando que, se não existisse ou fosse diferente, o espaço seria alterado, modificado. Os que residem na zona rural também passaram a ter uma visão de espaço mais ampla, passaram a diferenciar o espaço em diferentes proporções: local, municipal, regional e nível nacional. Os discentes valorizaram a área, envolvendo questões ambientais, identificando espaços arborizados, ou com vegetação de pequeno porte, com a presença de um grande curso de água margeando a cidade, e ainda alguns destacaram detalhes como a instalação da residência sobre palafitas. Além disso é interessante destacar que a partir da confecção das maquetes os alunos tiveram uma experiência satisfatória, prazerosa, além de aprenderem sem ‘sofrimento’, ou seja, os mesmos não foram obrigados a decorar o conteúdo e realizar uma avaliação. Foi proposto uma atividade possível, que poderia ser realizado, apontou-se os caminhos para a busca do conhecimento, auxiliou no desenvolvimento da atividade, ela não envolvia só decorar ou entender o conteúdo, mas sim desenvolver na prática, algo relacionado ao cotidiano. A atividade também promoveu a relação do indivíduo com a sociedade, bem como articulou o ensino como a aprendizagem.

Ressaltou que o objetivo do educador é realizar atividades com qualidade, integrá-las ao processo educacional, com experiências que se aproximam da vida real, apresentando maior significado para os alunos. Outra característica da atividade desenvolvida foi aprender por associação, promovendo a aprendizagem não só com o objeto, mas também com tudo que está associado a ele, em torno dele.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da aplicação do presente projeto constatou-se a importância de metodologias para os docentes, uma vez que são encarados como transmissores do conhecimento, porém ao se dirigirem aos professores o termo que melhor se aplica é facilitador do conhecimento. Dessa forma para facilitar algo é necessário que estejam sempre estudando, dispostos a testarem novas metodologias e os professores colaboradores aceitaram prontamente.

Ao analisar uma metodologia para o ensino superior foi levado em consideração o conhecimento dos professores e suas sugestões durante a aplicação da proposta. Notou-se que a proposta foi acolhida pelos alunos de forma satisfatória, os mesmos se sentiram animados ao desenvolverem um trabalho diferente do costumeiro, se esforçaram para alcançar um bom resultado.

Percebeu-se que tanto os professores, como os alunos destacaram o desenvolvimento de diferentes bairros na cidade, bem como a diferente arquitetura das casas, a fixação dos humanos e seu desenvolvimento, seja ele econômico e cultural. Os mesmos passaram a apresentar um conceito diferente do ambiente onde sua residência estava localizada, entre eles alguns mudaram até seu cômodo favorito, por exemplo: da cozinha passaram a preferir o quarto, da sala passaram a preferir a cozinha, devido a representação que haviam realizado.

Por fim é importante ressaltar que a prática com uma breve teoria torna o processo ensino-aprendizagem significativo, pois potencializou o entendimento dos envolvidos em relação ao ambiente, orientação, percepção espacial, bem como a questão quantitativa e qualitativa de casas no meio urbano e rural.

## REFERÊNCIAS

CHING, Francis D. K. **Representação gráfica em arquitetura**. Tradução: Alexandre Salvaterra. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2017.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emílio à Emília**: a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000.

ESTEVE, José M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

FITZ, Paulo Roberto. **Cartografia básica**. Edição Digital. São Paulo: Oficina de Textos, 2014.

MILLS, C. B. **Projetando com maquetes**. Tradução de Alexandre Salvaterra. 2. ed. Porto Alegre: Bookman Companhia, 2007.

NACKE, Sonia Mary Manfroi; MARTINS, Gilberto. A maquete cartográfica como recurso pedagógico no ensino médio. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/433-4.pdf>>

Acesso em 05 fev.2020.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente/ Yi- Fu Tuan; tradução: Livia de Oliveira. – Londrina: Eduel, 1980.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383- 386, set./out. 2007. Disponível em:

<[http://sociedades.cardiol.br/soceri/revista/2007\\_05/a2007\\_v20\\_n05\\_art10.pdf](http://sociedades.cardiol.br/soceri/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf)>.

Acesso em: 10 fev. 2020.

WEISZ. Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

# DIDÁTICA: QUESTÕES NORTEADORAS E DESAFIOS ATUAIS

Capítulo 3: 10.48209/978-65-00-CONTE-3

Maria Aparecida Vieira de Melo<sup>3</sup>

Ricardo Santos de Almeida<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva-se pela análise do discurso/enunciado da didática a partir da caixa de ferramenta da análise arqueológica do discurso (AAD) de Foucault (2019), bem como das questões norteadoras e dos desafios atuais que permeiam os processos educativos na contemporaneidade, escavando as séries de signos que explicitam corpus analíticos dos achados, elucidando as questões norteadoras e desafiadoras que atravessam a didática como um todo, analisando a obra de Candau (1983). No conjunto das coisas ditas e escritas a historiografia da didática promove irrupções nos processos educativos uma vez que as necessidades formativas a depender da época histórica em que estamos situados carece de respaldos metodológicos diferenciados. Deste modo, como achados assinalamos que a didática é multidimensional, por isso as questões norteadoras e os desafios atuais são holísticos e que são multifacetados, requerendo assim uma ocupação perene com a formação inicial e continuada dos educadores que exercem à docência.

Abordar a didática na contemporaneidade é exercer uma reflexão em um duplo movimento, pois está acionada no conjunto das questões norteadoras e nos desafios atuais. Como é do nosso saber, a educação é uma prática social. Logo, é dinâmica por lidar com a formação humana que é imprevisível, ou seja, a práxis pedagógica assumida pelo educador não significa necessariamente que promoverá a aprendizagem de todos, embora esteja intencionalizada ou com esta finalidade.

3 Doutoranda em Educação na Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRÁRIO). Professora Formadora da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Universidade Aberta do Brasil. E-mail: m\_aparecida\_v\_melo@hotmail.com.

4 Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Pesquisador do NUAGRÁRIO. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas. E-mail: ricardosantosal@gmail.com.

Sabendo, que o objeto de estudo da didática é o ensino-aprendizagem, cabe-nos situar este processo na dimensão triádica da formação humana que compõe a multidimensionalidade da didática a saber: “dimensão humana, técnica e político-social” (CANDAU, 1983). Nesta perspectiva, assinalamos que a “formação humana é em última instância a finalidade da educação” (FREIRE, 1975; CANDAU, 1983). Ao que concerne à dimensão técnica corresponde a instrumentalização, sistematização e intencionalidade do ensino, pois todo processo de ensino que visa a aprendizagem, deve ter a diretividade, isto é, a “intencionalidade pedagógica” (CANDAU, 1983). Se todo processo de ensino é intencional, logo a “dimensão político-social” (CANDAU, 1983) é inerente. Nesta lógica triádica, um dos desafios assinalados aqui é certamente a visão reducionista que se tem dado a didática historicamente (CANDAU, 1983).

Ao considerar tais questões enunciativas da didática, nos ocuparemos em compreender como o discurso/enunciado da didática vem sendo escandido mediante aos processos formativos das necessidades que emergem na contemporaneidade? Temos como finalidade analisar o discurso/enunciado da didática, bem como das questões norteadoras e dos desafios atuais que permeiam os processos educativos na contemporaneidade, escavar as séries de signos que promovem a explicitação, enquanto corpus analítico dos achados a serem revelados e, pretendemos, ainda, elucidar as questões norteadoras e desafiadoras que atravessam a didática como um todo. Para tal, faremos jus a caixa de ferramenta metodológica da análise arqueológica do discurso (AAD) de Michel Foucault (2019), pois melhor comunica os achados que no conjunto das coisas ditas e escritas sobre a didática em sua multidimensionalidade explicita atravessando as questões norteadoras e desafiadoras da contemporaneidade.

Como achados é possível afirmar que a historiografia da didática vem promovendo irrupções nos processos educativos, uma vez que as necessidades formativas a depender da época histórica em que estamos situados, carece de respaldos metodológicos diferenciados. Deste modo, como achados assinalamos que a didática é multidimensional, por isso as questões norteadoras e os desafios atuais são holísticos e que são multifacetados, requerendo assim uma ocupação perene com a

formação inicial e continuada dos educadores que exercem a docência. O que certamente, interfere na prática pedagógica do professor em sala de aula, pois quanto mais o educador estiver qualificado metodologicamente, mais e melhor é o seu fazer pedagógico no chão da escola.

## QUAIS SÃO AS QUESTÕES NORTEADORAS EM DIDÁTICA?

Assinalamos como questões norteadoras para se analisar o discurso/enunciado da didática diz respeito aos processos hegemônicos do ensino; as tendências pedagógicas que atravessam a escansão dos processos de ensino aprendizagem e a formação dos professores, elementos que precisam constantemente se retroalimentar no processo formativo para os educadores em ação, sobretudo, porque eles se inovam conforme o tempo histórico. Dito de outro modo, é preciso abandonar algumas tendências pedagógicas que permeiam o ensino tradicional na contemporaneidade.

No conjunto das coisas ditas e escritas sobre os conceitos categoriais a serem escandidos aqui, nos interrogamos sobre: Como operar rupturas com o paradigma da instrumentalização da didática? Quais são as tendências pedagógicas que correspondem a instrumentalização do ensino/aprendizagem e quais práticas formativas devem ser estabelecidas para superar a didatização do processo de ensino/aprendizagem? Acionamos o corpus analítico em algumas fontes, para além da 'didática em questão' que nos ajudem a alcançar não prontamente as respostas para tais questões, mas que nos provoquem a continuar o processo de ruptura da homogeneização do ensino na contemporaneidade que requer criatividade, inovação e autenticidade para a formação humana numa dimensão integral.

Quando nos ocupamos em entender o funcionamento do discurso/enunciado da didática, enquanto chave mestra do processo de ensino/aprendizagem, esbarramos nas suas multidimensões que atravessam o seu objeto de estudo. Logicamente, que não daremos conta de uma abordagem da teoria fundamentada mediante a sua complexidade nesta reflexão aqui empreendida, mas nos ocupamos em explicitar

como a didática vem se constituindo historicamente no hall dos processos educativos que a fundamenta, ou melhor, em que a didática está situada.

Ao nos ocuparmos em escavar os enunciados que assinalam as mudanças paradigmáticas da instrumentalização da didática, acionamos o que está posto em Perrenoud (2000, p. 131) quando é assinalado que

É pouco provável que o sistema educacional imponha autoritariamente aos professores em exercício o domínio dos novos instrumentos, ao passo que, em outros setores, não se abrirá mão desse domínio. Talvez isso não seja necessário: os professores que não quiserem envolver-se nisso disporão de informações científicas e de fontes documentais cada vez mais pobres, em relação àquelas, às quais terão acesso seus colegas mais avançados.

Por conseguinte, o professor na ponta é inerente para romper com a instrumentalização do ensino, o qual dar-se por meio da prática tradicional do ensino, onde o que prevalece no processo é a transmissão, repetição e memorização do que está posto, isto é, a reprodução da reprodução sem uma reflexão crítica aprofundada sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados. Quando o professor não se ocupa de refletir a sua prática, simplesmente ele reproduz o que sabe, sendo assim o centro do saber. Situação que temos vivenciado atualmente por causa da pandemia da Covid-19 que tem impedido de as escolas estarem funcionando em sua normalidade. Como alternativa tem-se realizado aulas gravadas para os estudantes estudarem em casa. No entanto, compreendemos que esta alternativa resvala na transmissão do conhecimento, isto é, uma prática da tendência tradicional, onde o professor tudosabe e transfere e o estudante, apenas recebe pacientemente, como um recipiente a ser preenchido pela verbosidade do professor.

Compreendemos que as séries de signos que compõem a prática discursiva da didática, a qual circula nas tendências pedagógicas correspondem a instrumentalização do ensino/aprendizagem, resta identificarmos quais são estas tendências que dão ênfase a instrumentalização do ensino/aprendizagem. No que compõem a rede enunciativa, destacam-se as tendências tradicional, não diretiva e tecnicista, pois vislumbra a transmissão do conhecimento sem problematizar a realidade sócio-histórico



cultural que circunda o contexto histórico dos aprendizes. Por tanto, é sabido que tais tendências mantem o *status quo* da transmissão do saber. Processos educativos que o educador continua sendo o centro do saber, sem promover uma reflexão aprofundada das situações sociais que atravessam os sujeitos. Concomitantemente, presenciemos tais tendências pedagógicas em ascensão na contemporaneidade, devido a situação de pandemia que estamos a passar. Movimento, que suscita de mudanças significativas, entretanto, retomamos aos processos educativos dos anos 1970.

Na perspectiva da tendência tradicional de ensino, assinalamos algumas características: “transmissão do conhecimento, professor como centro, aluno- sujeito passivo do processo de conhecimento, aulas expositivas, memorização e repetição” (SAVIANI, 2009, p. 14). A tendência tecnicista diz respeito a pedagogia tecnicista, qual é “modeladora do comportamento humano através das técnicas específicas e a atividade baseada no desempenho” (SAVIANI, 2009, p. 18). Neste contexto formativo, as tendências tradicional e tecnicista resultam de processos educativos que atravessam a relação homogênea no chão da escola. Caso, que se instaura na adversidade dos professores com hierarquia entre o conteúdo e a posição dos alunos. Nesta perspectiva, o ensino tradicional/tecnicista corresponde ao enunciado por Freire (1975, p. 66) que assinala a relação entre educador e educando com o saber

Educadores e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquietada, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

Em contrapartida a estes processos tradicionais de ensino é importante assinalar as práticas formativas que devem ser estabelecidas para superar a didatização do processo de ensino/aprendizagem, numa perspectiva inovadora e socializadora do saber, assim destacamos as tecnologias da informação e comunicação, inovação e criatividade nos processos educativos que favorecem ao protagonismo dos estudantes na construção e reconstrução do conhecimento.

Assim, as tecnologias nos ajudam a encontrar o que está consolidado e a organizar o que está confuso, caótico, disperso. Por isso é tão importante “dominar ferramentas de busca da informação e saber interpretar o que se escolhe, adaptá-lo ao contexto pessoal e regional e situar cada informação dentro do universo de referências pessoais (MORAN, 2007, p. 68).

Ao saber igualmente sobre o seu uso, as tecnologias da informação e da comunicação não garantem processos educativos participativos se não forem mediadas com esta finalidade, vimos que como alternativa a aula remota, torna-se uma mera transposição de conteúdo.

A formação dos professores é imprescindível para a promoção da inovação no contexto escolar. Assim é preciso fazer da sala de aula o lugar de aprendizagem natural do sujeito e estabelecer como objetivo da escola criação de um ambiente onde se partilha e constrói significados. A decorrência de se aceitar esta afirmação como verdadeira é que aos que fazem a escola, cabe o “planejamento de atividades de ensino mediante as quais, professores e alunos possam ampliar, modificar e construir significados” (MOURA, 2001, p. 155). A partilha do conhecimento rompe com a relação dicotômica entre professor e aluno, conteúdo e aprendizagem. Diante disso, cabe adentrar aos processos formativos que devem romper com a instrumentalização e tecnicismo do ensino atravessado assim pela dimensão histórico-social, sobretudo, nos dias de hoje em que estamos vivenciando o isolamento social, em que as escolas estão fechadas e as práticas pedagógicas estão sendo viabilizadas por meio de aulas gravadas.

## OS DESAFIOS ATUAIS QUE ATRAVESSAM A DIDÁTICA

Ao explicitar que a didática ocupa a multidimensionalidade (humana, técnica e político-social), a qual rompe com a instrumentalização e a didatização dos processos formativos mediados pela prática pedagógica no contexto escolar, elegemos três dos vários desafios que permeiam a didática para tecermos análises sobre as séries de signos que os constituem. Então os elementos do cotidiano pedagógico

assinalados enquanto desafios da atualidade são: a diversidade cultural, a questão de gênero, direitos humanos. Esta relação tricotômica de desafios da atualidade que ensejam a didática uma responsabilização de natureza contextualizada e concreta com a realidade, concerne com a dimensão político-social.

Ao abordarmos a diversidade cultural enquanto desafio da atualidade diz respeito aos processos de preconceitos e discriminações que muitas das vezes acontece no contexto escolar. Desta forma, é importante o processo formativo do professor na contemporaneidade que dê conta de promover a inclusão social no seio escolar mediante extratos das situações que permeiam tais violações ou negligências à promoção da igualdade na diversidade, sobretudo com respeito as diferenças. Diante disso, “reconhecer e valorizar a diversidade cultural é atuar sobre um dos mecanismos de discriminação e exclusão, entraves à plenitude da cidadania para todos e, portanto, para a própria nação” (PCN, 1998, p. 122). Assim, é crucial que haja a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural em prol da promoção da cultura de paz, da inclusão social e da promoção a dignidade humana.

É importante ressaltar que há uma diferença entre diversidade e diferença, nesta assertiva acionamos o enunciado de Silva (2000, p. 45) para assim melhor compreender a distinção que há, pois

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela preexiste aos processos sociais pelos quais numa outra perspectiva- ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade.

Por conseguinte, no conjunto de coisas ditas e escritas o enunciado diferença é o que melhor pode comunicar o respeito a diversidade cultural, uma vez que não se prima pela tolerância, mas sim, é uma prática que constitui a identidade dos sujeitos, conforme suas relações interpessoais estabelecidas nos mais variados contextos sócio-histórico, sobretudo, no contexto escolar, onde há um maior aglomerado de

pessoas detentora de suas diferenças.

No que diz respeito a questão de gênero que pode ser acionada no campo da diversidade cultural, assinalamos que é um outro desafio que enseja a necessidade formativa para que assim possa ser promovida atitudes éticas, que corroborem com a discussão de igualdade de gênero no contexto escolar, mediante um ranço histórico de patriarcalismo, misoginia e machismo que promovem a desigualdade de gênero. É preciso ser igualmente tratado no contexto escolar para romper com a cultura desigual que existe entre homens e mulheres. Neste caso, cabe destacar que a escola desempenha um papel importante na construção das identidades de gênero e das identidades sexuais, pois, como parte de “uma sociedade que discrimina, ela produz e reproduz desigualdades de gênero, raça, etnia, bem como se constitui em um espaço generificado” (LOURO, 1997, p. 89). Para tal, o professor é essencial como mediador deste processo formativo, entretanto é preciso que esteja com formação adequada para melhor combater os preconceitos e discriminações em sala de aula sobre a questão de gênero.

A educação em direitos humanos é de extrema relevância pois é por meio desta rede enunciativa que a perspectiva formativa dos professores pode viabilizar a valorização e o reconhecimento as diferenças culturais, assim como a promoção da igualdade de gênero. Assim, concebemos os direitos humanos como “sendo aqueles inerentes ao homem/mulher enquanto condição para sua dignidade que, usualmente são descritos em documentos internacionalmente para que seja mais seguramente garantido” (LAZARI; GARCIA, 2014, p. 13). Dessa forma, a universalidade dos direitos humanos enseja na condição humana, portanto, todo e qualquer sujeito é detentor dos direitos humanos e da sua dignidade humana.

Contudo, os pesquisadores Gorczewski e Tauchen (2008, p. 100) defendem que uma educação em e para os DH é essencial para a formação intelectual e cultural a respeito da dignidade humana, por meio da “promoção e da vivência de atitudes e comportamentos, valores e hábitos, como igualdade e solidariedade, tolerância e paz”. Portanto, os direitos humanos são fundamentais para promoção do combate às injustiças sociais. Com intuito de estabelecer a promoção da cultura da paz, da igualdade de oportunidade e da inclusão social.

## A CAIXA DE FERRAMENTA METODOLÓGICA

Como já fora explicado a análise arqueológica do discurso (AAD) de Foucault (2019) se ocupa do discurso/enunciado, isto é, do acontecimento discursivo que não prima nem pela origem e muito menos pelo seu fim em si mesmo, ou seja, o esgotamento das coisas ditas e escritas sobre. Diante disso, realizamos o mapeamento das fontes partindo da 'didática em questão' e adentrando em outras fontes, para então compor o *corpus* da análise, procedimento que faz jus a escavação do discurso/enunciado, e por fim o procedimento da análise que diz respeito ao duplo movimento da análise e descrição com a explicitação dos achados.

## ASSINALANDO OS ACHADOS

Expressamos os achados que estão na seção anterior, quando nos ocupamos em tratar das questões norteadoras da didática acionando aos enunciados da instrumentalização, das tendências tradicional/tecnicista e dos processos de inovação para romper com a hegemonia da prática de ensino aprendizagem.

Quando tratamos dos desafios da atualidade da didática explicitamos que concernem a rede enunciativa da diversidade cultural, da questão de gênero e dos direitos humanos, entrelaçados pelo direito a educação e esta enquanto prática social requer dos professores uma formação específica para então promover a cultura da paz e a inclusão social.

De tal modo, é importante assinalar que quanto mais adentramos no território da linguagem sobre a didática mais é possível assinalar questões norteadoras e desafios atuais que ensejam nos processos formativos, por isso que a formação inicial e continuada corrobora de sobremaneira para uma prática docente e decente.

## CONCLUSÃO

A reflexão aqui empreendida sobre a didática questões norteadoras e desafios atuais partiu do discurso/enunciado didática em questão de Candau (1983) adentrando na camada da linguagem do território do discurso da multidimensionalidade

(humana, técnica e político-social), sendo esta última a que opera a ruptura com a instrumentalização e a didatização dos processos educativos, tendo em vista que se faz necessário primar pelo contexto da realidade sócio-histórica em que os sujeitos estão situados, dando ênfase a dimensão político-social.

Com a multidimensionalidade político-social há uma ocupação maior com os processos sociais que ensejam a prática cultural, econômica, social, política e ambiental que é constituinte e constituída da natureza humana, ou seja, os processos educativos não devem tratar do processo de ensino/aprendizagem apartados da realidade vigente. Há de haver uma problematização com os artefatos culturais que atravessam os contextos dos sujeitos, o tempo histórico e político que permeiam as vivências e experiências com a sistematização do conhecimento. Movimento que não é possível hoje em dia com a prática da aula remota.

Nesta abordagem assinalamos o enunciado que diz respeito a escansão do discurso/enunciado, pois não cabe encerrar a discussão em si mesmo. Desta feita está posto que

Todo fim da história constitui necessariamente um novo começo: esse começo é a promessa, a única mensagem que o fim pode produzir. O começo, antes de tornar-se evento histórico, é a suprema capacidade do homem; politicamente, equivale à liberdade do homem. *Initium ut esset homo creatus est* – “o homem foi criado para que houvesse um começo”, disse Agostinho. Cada novo nascimento garante esse começo; ele é na verdade, cada um de nós. (ARENDDT, 2009, p. 531).

O começo e o fim não cabem na caixa de ferramenta da análise arqueológica do discurso, por isso que a abordagem aqui pode ser escandida para outras vertentes epistemológicas, cujas sejam apropriadas para tratar da multidimensionalidade da didática enquanto assinalações das questões norteadoras e dos desafios da atualidade. Há tantas outras questões quanto desafios que não foram aqui elegidos, entretanto, não significa dizer que são estes os suprassumos, apenas foram estes por hora assinalados.

Quando nos propomos a investigar como o discurso/enunciado da didática

vem sendo escandido mediante aos processos formativos das necessidades que emergem na contemporaneidade? Identificamos que vem sendo com reflexões críticas sobre a instrumentalização e a didatização que engendraram a didática, ou seja, ela é muito mais que isso. No entanto, acaba as vezes se reduzindo a isso.

Foi possível analisar o discurso/enunciado da didática, bem como das questões norteadoras e dos desafios atuais que permeiam os processos educativos na contemporaneidade na necessidade de superar com as tendências tradicionais de ensino. Nas séries de signos que promovem a explicitação sobre a rede enunciativa da didática na superação da instrumentalização e didatização foi possível reconhecer que a dimensão político-social é a que melhor promove a ruptura da didática enquanto técnica de ensino/aprendizagem de forma descontextualizada, baseada nos princípios da repetição, memorização e transmissão do conhecimento do conteúdo pelo conteúdo sem contextualizar com a realidade sócio-histórica.

Por fim, tivemos como questões norteadoras a homogeneização do ensino com as tendências tradicional e tecnicista de ensino/aprendizagem. E enquanto desafios atuais assinalamos a diversidade cultural com respeito as diferenças, a questão de gênero para que seja rompido com a desigualdade de gênero que até hoje permeia as relações interpessoais entre homens e mulheres diante da cultura do patriarcado, do machismo e da misoginia, por fim, enquadra-se como desafio os direitos humanos, pois para que possa ser vivenciado transversalmente no seio escolar é preciso que os professores estejam formados.

Assinalamos que a didática é um campo aberto, com múltiplas possibilidades de abordagens, tendo como objeto de estudo o ensino/aprendizagem não só, mas se ocupa igualmente dos conteúdos, da metodologia, da avaliação e da prática pedagógica que os professores em formação tanto inicial quanto continuada precisam ser decentemente formados para operar rupturas com a transmissão do conhecimento e que problematize criticamente sobre os conteúdos a serem ensinados contextualizados com a realidade, sendo assim, vivenciado o protagonismo da construção e reconstrução do conhecimento que deve ser produto tanto de quem ensina quanto de quem aprende.

Não obstante, assinamos ainda que a reflexão aqui empreendida não esgota em si mesma as questões norteadoras que devem ser abordadas no campo holístico da didática e nem muito menos os desafios que podem e devem ser outros, pois no conjunto das coisas ditas e escritas, muitas coisas podem ser explicitadas a depender da finalidade que pode ser acionada, portanto, perspectivamos com esta reflexão assinalar que a didática é o ramo da ciência da educação que deve ser constantemente problematizada, pois os interesses pedagógicos mudam conforme mudam as metodologias que acionam dispositivos educativos e não outros. Diante de tudo isso, cabe ao educador continuar refletindo sobre as mudanças na didática.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**: anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Ministério da Educação; 2001.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Ed. Vozes, Petrópolis/RJ, 1983.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GORCZEWSKI, Clovis; TAUCHEN, Gionara; Educação em Direitos Humanos: para uma cultura da paz. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 66/74, jan./abr. 2008.



LAZARI, Rafael de; GARCIA, Bruna Pinotti. **Manual de Direitos Humanos**. Salvador: JusPodivm, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José Manuel. **Como utilizar as tecnologias na escola**. 2007. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/utilizar.htm>>. Acesso em: 09 de jun. 2020.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (orgs). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e médio**. São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Arte Médicas sul, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 40 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

# A SOCIOLOGIA FORMISTA COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA

Capítulo 4: 10.48209/978-65-00-CONTE-4

Eliane dos Santos Macedo Oliveira<sup>5</sup>

## INTRODUÇÃO

Em suas obras Michel Maffesoli ao mostrar os elementos que constituem a pós-modernidade, questiona a hegemonia conferida a perspectivas teórico-metodológicas que enquadram e engessam o modo como se fez ciência, na modernidade.

Para este autor, no contexto da pós-modernidade, há temas que não são explicitados em sua completude e exuberância, pois, o pensamento científico hegemônico exclui variadas configurações inerentes ao ser humano, como as relações sociais, possíveis de perceber observando-se os fatos anódinos e banais das agregações tribais, entre outras. Tais elementos foram desconsiderados por perspectivas teóricas como as que são estabelecidas pelas prerrogativas positivistas, que estabelecem a mensuração e objetividade como pressupostos da construção do conhecimento dito válido.

Ao pensar nesta complexidade, evidenciamos a partir do pensamento maffesoliano, a necessidade de tecer questionamentos e apontar possibilidades para o encaminhamento de pesquisas, considerando o pensamento sensível proposto pela sociologia formista

## SOCIOLOGIA FORMISTA NA PERSPECTIVA DE MICHEL MAFFESOLI

A sociologia formista, para Michel Maffesoli, considera o anódino e o banal como objetos de estudo e contenta-se em contemplar os dados investigados não estabelecendo parâmetros e julgamentos às descobertas apreendidas.

<sup>5</sup> Mestra em Educação (2017); Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico (2011); Especialista em Método e Técnicas de Ensino (2011); Graduada em Pedagogia (2009); Graduada em Letras (2016). Pedagoga na Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná.

Para Maffesoli (1988, p. 131):

[...] é de suma importância que se descreva fenomenologicamente esta existência cotidiana naquilo que tem de fulgurante, explosivo, fragmentado e multi-sensual. Ou então estabelecer, de maneira teórica, os quadros formais que são outras tantas *condições de possibilidade* do polimorfismo a que se está fazendo referência. Numerosos exemplos, tanto históricos quanto triviais, dão testemunho da monstruosidade da vida em sociedade – e seria muita pretensão querer canalizá-la ou submetê-la a regras rigorosas e imutáveis.

Pressupõe olhar o que está aí sem julgar, sem procurar explicações, não teorizar os acontecimentos, onde o pesquisador sai de si no exercício de uma *epoché* e coloca em suspensão suas convicções para apreciar as riquezas das vivências das pessoas.

Com base nas contribuições do formismo, situamos que uma metodologia para contemplar a efervescência do corpo coletivo e das questões sociais, procura considerar a polissemia, a ambivalência e as potencialidades inerentes ao “estar junto e com” das pessoas em suas partilhas e entrecruzamentos nas tribos pós-modernas.

A limitação do pensamento racional encabeçado pelo positivismo fragmentou o estudo sobre o homem e suas relações, como estratégia elegida para explicar e validar convicções científicas, desconsiderando, outros elementos que se referem ao humano. (MAFFESOLI, 1988).

O pensamento acariciante da sociologia formista, inversamente à estas proposições, discute questões relegadas à marginalidade, como as que se referem ao banal e ao corriqueiro do cotidiano das pessoas, “os quase nada” obsessivamente ressaltados por Michel Maffesoli.

Compreende que o pensamento hegemônico que atribui finalidades, que explica e teoriza os acontecimentos que ocorrem na vida das pessoas, pode não ser suficiente para dar conta dos temas que emergem diariamente no cenário das relações ambivalentes da pós-modernidade.

Ordenar, codificar, fixar, apoderar-se são ideias contestadas hoje. A sociologia fenomenológica, ao contrário de uma dimensão estática do poder, sustenta-

da pelo projeto da modernidade, é ver o que está aí. Repensando, assim, os grandes temas explicativos (Estado, nação, instituição, sistema ideológico), pode-se constatar, no que concerne a pós-modernidade, que tem prevalecido o retorno do local, a importância da tribo e da bricolagem mitológica. (MAFFESOLI; BARROS, 2015, p. 23).

Esta postura formista permite que a efervescência do cotidiano seja evidenciada em sua riqueza, sendo um aporte que “[...] tem por única função fazer sobressair a complexidade de uma vivência existente além ou aquém de toda apreensão intelectual. [...]” (MAFFESOLI, 1998, p. 151).

A noção de “formismo”, é o suporte da sociologia de Maffesoli (1988). Um aporte científico, que a partir de um pensamento acariciante, se faz generoso com as questões sociais e agregações das pessoas, situadas como “um todo em construção”.

[...] o “formismo”, como aqui o delineamos, propõe uma cientificidade mais generosa, que pode integrar à pesquisa parâmetros tradicionalmente deixados de lado. Tudo recobra importância e tanto o anedótico quanto o “evanescencial” [...] (relativo aos acontecimentos) encontram seus lugares nas configurações que podem vir a ser assinaladas. Enquanto germina. Ela dá origem a uma multiplicidade de radículas que, por sua vez, se disseminam infinitamente. Aqui reencontramos a metáfora de um vitalismo que, sem discernimento em demasia, desdobra-se, pulula e faz brotar tanto o melhor como o pior (MAFFESOLI, 1988, p. 116).

É uma sociologia que visa um pensamento da globalidade, sendo cuidadosa para não categorizar ou privilegiar elementos da tessitura social em detrimento de outros pois, “[...] destaca a polissemia do gesto, o aspecto variegado da vida de todos os dias – em oposição ao conceito, que pretende depurar, reduzir, condensar o complexo na mais pura brevidade [...]” (MAFFESOLI, 1988, p. 123).

Valoriza os contornos, os sentidos e a intensidade que predomina na banalidade da vida cotidiana, a contemplação de situações que ocorrem diariamente e que se fazem anódinos. Contenta-se com o modo como as coisas se apresentam, as suas “formas”, como as matrizes que orientam a investigação científica, não desconsiderando as contribuições de um espírito científico já existente, mas, reorganizando

outras situações e aspectos deixados de lado, pois, “[...] não se está de modo algum, renunciando ao espírito [científico]; trata-se unicamente de ajustar da melhor forma possível o relativismo e o pluralismo existencial à diligência intelectual. [...]” (MAFFESOLI, 1988, p. 124).

Destacamos que o presente é o tempo em que a vida cotidiana e as situações desencadeadas pelos agrupamentos sociais ocorrem, sendo, o cenário em que a atitude formista buscará beber as seivas que nutrirão o florescimento de uma investigação científica semeada pela banalidade das situações simples que ali se manifestam.

O que, efetivamente, podemos reter das diversas modulações da “forma” é que insistem no fato de que as múltiplas situações da vida cotidiana esgotam-se no próprio ato, são vividas no presente. E é importante que este presente, campo específico da sociologia, retome, após ter sido durante longo tempo ocultado pela supremacia da ideologia prometéica, o lugar preeminente que lhe cabe. Sob pena de devir ou de permanecer) uma representação puramente abstrata, a sociologia deve fazer-se atenta a esta ética do instante, que impregna profundamente a vida de nossas sociedades em todas as suas atividades comunicacionais ou instrumentais. Além disso, o “formismo” – e é isto uma consequência do que foi anteriormente dito – insiste do mesmo modo sobre o aparecer, sobre a aparência, o espetáculo, a imagem, etc., outras tantas realidades de que a tradição ocidental descuroou um pouco. Com efeito, a salientar a criação minúscula, a forma a ela confere expressão. [...] (MAFFESOLI, 1988, p. 127).

Neste sentido, Maffesoli (1988) nomeia a mostraçã<sup>6</sup> como um dos encaminhamentos metodológicos para a descrição das relações sociais. O autor questiona a utilização de conceitos, por considerá-los limitadores. Propõe-se na explicitação de noções, destacando que por haver uma dureza na forma como os conceitos qualificam as situações que buscam representar, perdem e/ou limitam a descrição dos fenômenos sociais, daí a opção em usar as noções para explorar as riquezas da socialidade, sem limitá-las, julgá-las, mas, mostrando-as naquilo que são e se apresentam no presente.

[...] No que tange ao conhecimento, a atitude nocional se dá conta da heterogeneidade; ela fornece acerca de um mesmo objeto esclarecimentos diversos; enfim, indica que tal objeto é a um só tempo isto e aquilo. Ela evita ainda

6 Michel Maffesoli opta em mostrar os fenômenos que emergem das relações sociais.

que se transforme uma verdade local numa verdade universal. Do momento em que se reconhece a falência ou ao menos a relativização do descomediamento prometeico, do qual é o conceito uma modulação, é necessário saber aceitar a modéstia da noção. [...] (MAFFESOLI, 1988, p. 60).

A teatralidade, gestos, palavras e as manifestações expressadas pelas pessoas em sua composição coletiva, se fazem minúsculas no cotidiano e precisam ser apreendidas de forma sutil, dada as suas características na composição do corpo societal. Por estas questões é que se preza um pensamento que propicie a liberdade de olhar a riqueza existente nesta atitude de reconhecimento das imperfeições e lacunas do cotidiano das pessoas.

[...] bem mais fecundo é trabalhar pela liberdade do olhar. É ela a um só tempo insolente, ingênua, mesmo trivial e, pelo menos, incomoda – mas abre brechas e permite intensas trocas, algo inimaginável para uma mentalidade de mercadores e burocratas. [...] (MAFFESOLI, 1988, p. 41).

E por olhar as lacunas e a polissemia societal, o pesquisador formista não está cheio de certezas o que o torna um aventureiro diante da investigação científica, se embrenha em um labirinto e exercita o esquecimento de verdades irrefutáveis pregadas como uma bíblia a ser seguida sem questionamentos. A riqueza desta atitude ousada, permite que sejam apreendidas as situações cotidianas e que se possa contentar em descrevê-las, mostrá-las, dizendo aquilo que são. (MAFFESOLI, 1988). É, assim, “[...] uma metodologia que viram de ponta-cabeça certezas estabelecidas e o conformismo intelectual. [...] (MAFFESOLI, 1988, p. 47).

Nas coisas que estão aí evidentes e já calejadas pelo crivo de um olhar cético que naturaliza, desqualifica e julga a pequenez de situações que são, exatamente por isso, essenciais para compreender o homem, suas sociações, é que se procura contribuir com sutileza, perspicácia e sensibilidade.

[...] Com efeito, agora que os grandes sistemas caminham para o ocaso em meio a drama e escárnio, talvez tenha chegado o tempo de voltarmos nossa atenção para estes fenômenos minúsculos, incoerentes, pontuais e passivelmente insensatos que constituem o essencial da estruturação individual e social. A ideologia positivista lançara a todos num ostracismo tanto mais

perigoso quanto mais favorecesse suas expressões perversas e paroxísticas (isto é, cruéis e cruentas). Ao reconhecermos o seu lugar, ao lhes atribuirmos a eficácia social que as caracteriza, não damos das distintas sociedades uma imagem homogênea e polida, mas nos aproximamos mais da sua realidade. É justamente por recusar-se a projetar, sobre a existência, um esquema preestabelecido e perfeito que a douta ignorância pode constituir-se em verdadeiro procedimento iniciático, que permita compreender o misterioso e irrepresível querer-viver social (MAFFESOLI, 1988, p. 86-87).

Não emitir julgamentos e contemplar tudo o que é e diz respeito ao humano. Não nos cabe dizer se é bom ou ruim uma determinada condição investigada, basta que mostre os seus contornos reconhecendo que as superficialidades podem trazer elementos em profundidade. Moldurar os fenômenos, para olhá-los em sua superficialidade, considerando a completude onde está inserido.

Corresponde em aceitar as coisas como são e não atribuir finalidades aos menores detalhes da vida das pessoas.

[...] Nesta perspectiva, o banal, isto é, o que escapa à imposição dos poderes, pode ser objeto de um real investimento. A situação vivida, por minúscula que seja, provoca um curto-circuito nas falsas oposições; ao contrário do que possa parecer, ela se faz espetáculo, verbaliza sua profunda ambivalência, é um só tempo isto e aquilo. E, por este fato, ela reconhece que através desta ambivalência a vida pode ser vivida, *apesar de tudo*. Foram justamente os “situacionistas” que declararam: “nossas ideias estão em todas as cabeças”; senso comum, pode ser – mas reconhecê-lo incita, justamente, muito mais à escuta que ao magistério. E somente quanto há esta curiosidade essencial que nos apercebemos de que tudo serve, que nada deve ser descurado, que não podemos estabelecer hierarquias. [...] O reconhecimento do banal na trama societal nos conduz à valorização de seu espaço natural: a comunidade, a multidão, o ser/estar-junto-com, a vida coletiva desordenada e multicolorida – esta última, a metáfora por excelência da *complexidade* à qual estará confrontado o sociólogo (MAFFESOLI, 1988, p. 229).

Por não ter a intenção de teorizar ou atribuir explicações aos objetos que estão em evidência na pesquisa, Michel Maffesoli faz uso de recursos que tal como destacam Barros e Rosseto (2014), tem a função de aproximarem-se de uma organicidade metodológica para aplicação em investigações científicas.

Destacamos da obra maffesoliana, quatro instrumentos relevantes: a analogia, a metáfora, a intuição e o senso comum, que podem, juntamente a outras técnicas de

análise, contribuir para o diálogo com os dados coletados durante a pesquisa.

## Analogia

Maffesoli (1988) atribui à analogia o importante papel de situar a compreensão do que é societal. Evidencia que a comparação é um recurso que permite ressaltar o imaginário predominante em sociedades, que mesmo sendo de tempos distantes, ainda estão presentes, por meio de derivações, contornando e dando corpo às relações humanas.

Há um pensamento mágico, simbólico e cósmico que paira em nossas sociedades e que não foi superado ou rompido, muito embora, os ditames das ciências abstratas, tenham assim determinado. “[...] Deste modo, uma utilização da analogia, quando da investigação sociológica, somente pode fazer-nos mais próximos àquele mesmo povo primitivo para o qual o pensamento mágico não está tão superado quanto a alguns apraz dizer. [...] (MAFFESOLI, 1988, p. 140).

Utilizar a analogia, agrega à compreensão que temos das relações sociais, metáforas e exemplos que incidem para uma possível coerência das ambivalências manifestadas no pensamento que compõe o imaginário. Destaca-se desta postura, a sutileza e criatividade em, ao não teorizar o dado social, apropriar-se e lançar mão das inúmeras metáforas, histórias, imagens e outras manifestações comunicadoras, que estão há muito tempo, dizendo muito sobre quem é o homem nas suas agregações.

A analogia é uma maneira de interpretar as subjetividades inerentes aos gestos da cotidianidade das pessoas. Ela liga, articula e traz para um mesmo cenário, gêneros diversos e elementos dispersos, dando coerência ao que pretende manifestar.

Ao ligar estes elementos, a analogia contribui para que tenhamos uma percepção ampla sobre o imaginário humano, facilitando a percepção sobre a polissemia societal.

[...] a analogia é, assim, este método que, por um procedimento de comparação, serve como ligação entre múltiplas facetas de uma representação global. Poderíamos mesmo, sendo um pouco mais precisos, dizer que o vínculo analógico não se limite às comparações que, nos dias de hoje, podemos esta-



belecer; graças às contribuições da história, da etnologia ou da antropologia, tal vínculo pode permitir, efetivamente, que se dê destaque a tudo o que de invariante e movente há nas sociedades. [...] (MAFFESOLI, 1988, p. 147).

A partir do que o autor propôs, não podemos considerar a analogia como um processo reducionista, pois, a ação de comparar contribui para que a contemplação de um grande arsenal de histórias, dos substratos mitológicos e simbólicos que compõe o imaginário da humanidade, sejam trazidos para a compreensão de fatores que formam a efervescência societal. “[...] Ao permitir uma atitude *compreensiva*, a analogia abre caminho à integração da reflexão intelectual na organicidade societal [...]” (MAFFESOLI, 1988, p. 153).

## Metáfora

A metáfora, outro recurso metodológico, é descrita em riqueza de detalhes no livro “Elogio da Razão Sensível”. Neste, Michel Maffesoli evidencia que a metáfora foi uma noção desconsiderada durante o período em que a modernidade predominou, visto ter prevalecido em suas configurações um intenso iconoclasmo. Para Maffesoli (1998) a metáfora auxilia na compreensão da socialidade de uma maneira global.

Enfatiza que:

Há outra categoria, também amplamente desconsiderada ao longo de toda a modernidade, que pode ser um bom meio de apreender a globalidade societal: é a metáfora. Na trilha de Gilbert Durand mostrei, repetidas vezes, em que e como o iconoclasmo ocidental havia minorado esse instrumento de análise. Sendo a imagem suspeita, sendo sedutora por natureza, ou sendo da ordem do lazer, estava fora de questão integrá-la à régia marcha que a razão instrumental empreendia para conquistar e dominar o mundo. Seja isso motivo de alegria ou não, ocorre que a imagem está aí, onipresente no corpo social, e que seus esforços estão longe de se desprezíveis. Portanto, assim como a intuição é um bom meio de apreender o retorno da experiência cotidiana, é possível que a metáfora seja a mais capacitada para perceber o aspecto matizado de um mundo marginal cujos desdobramentos ainda são imprevisíveis (MAFFESOLI, 1998, p. 147).

Com a utilização da metáfora, é possível que sejam realizados distanciamentos conceituais dos fenômenos investigados pois, é neutra e propicia que possamos investigar o dado social percebendo-o e descrevendo-o da maneira como está posto

(MAFFESOLI, 1998).

Ela resiste às imposições e proposições de uma única racionalidade e não há a preocupação excessiva com as explicações, com causas e finalidades, mas busca auxiliar na compreensão dos elementos que estão aí dialogando, constantemente, no cotidiano das pessoas.

[...] Nesse sentido, a metáfora é um instrumento privilegiado, pois, contentando-se com descrever aquilo que é, buscando a lógica interna que move as coisas e as pessoas, reconhecendo a parcela de imaginário que as impregna, ela leva em conta o “dado”, reconhece-o como tal e respeita suas coibições. É isso, propriamente, que pode fornecer à “inteligência do social” toda a sua amplitude; é isso, propriamente, que permite ter em mente a sinergia da matéria e do espírito, e elaborar uma verdadeira “razão sensível” (MAFFESOLI, 1998, p. 152).

A metáfora é um instrumento metodológico que respeita a banalidade do que está em investigação, que olha e enxerga o imaginário que paira nas aglomerações e perdas cotidianas ocorridas na e pela efemeridade das não permanências. É exemplo da razão sensível que privilegia o que é e não as categorias que os paradigmas científicos atrelados à uma única racionalidade ditam. É contemplar a realidade a partir de um subjetivo que é mais real do que toda uma materialidade<sup>7</sup>.

## Intuição

A intuição contribui para que o olhar do pesquisador faça ressaltar situações que surgem constantemente, fazendo-as sobressair diante de nossos olhos. É a ousadia em, a partir do que somos, do que conhecemos, do que os fenômenos nos dizem, falar algo sobre.

Qual poderia ser a sensibilidade teórica, ou melhor, as categorias úteis e necessárias para perceber e compreender as novas formas da socialidade que nascem sob nossos olhos? Se devemos dar provas de inventividade, é fazendo sobressair aquilo que ‘Já está aí’ ou, pura e simplesmente, sendo mais capazes de percebê-lo. Para fazer isso há, é claro, diversas possibilidades.

<sup>7</sup> “[...] Fernando Pessoa em O Livro do Desassossego: “Há metáforas que são mais reais do que a gente que anda na rua.” (MAFFESOLI, 1998, p. 157).

Mas, dentre elas, uma merece atenção, quanto mais não seja por ter sido altamente estigmatizada e marginalizada durante a modernidade. Trata-se da intuição [...] (MAFFESOLI, 1998, p. 130).

Maffesoli (1998) destaca que a intuição não é somente um atributo psicológico, está associada a um inconsciente coletivo e participa de uma experiência ancestral vivida pelo indivíduo. Experiência, por vezes, não percebida ou apreendida pelas pessoas em suas relações. Compõe-se através de uma aura do momento em que imagens, simbolismos e toda uma série de elementos são composições do imaginário da humanidade, presente nas vivências humanas de forma sutil, velada ou aparente, e que podem ditar o modo como as pessoas se fazem em determinados períodos e espaços.

A intuição permite que o pesquisador olhe e reconheça os traços típicos de um imaginário que está em constante movimento nas sociedades. Seria uma forma de antecipação, uma sensibilidade astuciosa que vê o constante nascer/renascer de caracteres arcaicos sendo mesclados aos avanços da contemporaneidade e se conformando de uma maneira ambivalente, por vezes harmoniosa e por outras conflituosa, mas, coexistindo nos mesmos espaços.

## Senso Comum

Para completar as categorias já apresentadas, o Senso Comum, como o resultado da metáfora e da intuição é, para Maffesoli (1998), uma sabedoria.

Para ele:

[...] é apoiando-se na imaginação das metáforas que o sábio poderá voltar a ser surpreendente, o que vem a querer dizer que será capaz de compreender, de maneira encarnada, o que é da vida concreta, sempre a mesma e sempre nova, que encontra, na sabedoria do senso comum, sua força de resistência e o próprio princípio de sua virilidade. É um enraizamento como esse que pode dar a um pensamento orgânico a sua pertinência e sua dimensão prospectiva, naquilo que, à imagem de uma socialidade vivenciada, ele sabe dizer “sim” à vida (MAFFESOLI, 1998, p. 158).

Embora algumas concepções do pensamento científico tenham se debruçado sobre o senso comum apenas com a finalidade de superá-lo, corrigir suas limitações ou simplesmente nomeá-lo como um erro ou ideologia, o olhar formista, procura considerar as potencialidades inerentes nele.

De minha parte, acredito que seja exatamente isso que convém pôr em questão. De um modo fenomenológico ou compreensivo, talvez se deva considerar o senso comum não como um momento a ultrapassar, não como um “pré-texto” que prefigura o texto verdadeiro que pode ser escrito sobre o social, mas como algo que tem sua validade em si, como uma maneira de ser e de pensar que basta a si própria e que não carece, quanto a isso, de nenhum mundo preconcebido, fosse qual fosse, que lhe desse sentido e respeitabilidade (MAFFESOLI, 1998, p. 161).

Olhar a alma e o coração das coisas, é deste modo que Maffesoli (1998) aponta ser a intuição e a metáfora como as expressões do senso comum, empenhado em compreender que para além de uma racionalidade há uma subjetividade impregnada no modo como as pessoas se perdem nas partilhas pós-modernas e principalmente, no modo como elas se reconhecem nestas coletividades.

Assim, pensar o senso comum como vetor epistemológico não é senão a consequência da superação de tal individualismo. Se a hipótese do “tribalismo” pós-moderno não estiver de todo infundada, coisa que, empiricamente, somos obrigados a constatar, então é necessário considerar que cada um participa de um pensamento global do qual é mais o recitante do que o criador. É assim que se pode compreender a difusão das modas de pensamento, as modas languageiras e, de maneira mais geral, a ambiência global que, em todos os domínios, serve de líquido amniótico para cada indivíduo. Com efeito, as leis da imitação, a difusão viral parecem, atualmente, prevalecer sobre as decisões individuais, racionalmente elaboradas. Em suma, tudo isso remete para o pensamento como matriz global na qual estamos imersos. Mais somos pensados do que propriamente pensamos. [...] (MAFFESOLI, 1998, p. 169).

São nos sentimentos de pertencimento que o senso comum constitui seu estatuto de nobreza, pois, em determinadas épocas o que predominam são as deambulações coletivas, as manifestações e agrupamentos que se fazem pelo efêmero e banal. São estes, aspectos de um inconsciente coletivo que é parte primordial do senso comum, que expressa a efervescência do que é societal.

O senso comum é a síntese integradora entre as ambivalentes manifestações sociais, é ele que permitirá ao investigador social perceber as potencialidades que estão evidentes e latentes nas partilhas que os agrupamentos tribais realizam, na efemeridade dos elos construídos e na valorização destes elementos, por saber que a pele que contorna o corpo social traz muito mais respostas que a profundidade requerida por racionalismos redutores.

## CONCLUSÃO

Abordar a incompletude e as incoerências da banalidade, é importante por possibilitar tecer compreensões sobre a ambivalência social a partir de uma coerência sensível e humilde. Tende a mostrar a socialidade sem a intenção de transformar aquilo que se está investigando ou encontrar causas e explicações para suas manifestações e ocorrências, sem contudo, abrir mão das exigências de um rigor científico requeridas em diversos campos acadêmicos.

Compreender outros referenciais teórico-metodológicos, oportuniza a adoção de enfoques de análise que permitam ressaltar as manifestações que ocorrem, e sejam direcionados olhares sensíveis aos elementos em investigação, respeitando a construção do *cópus* dos dados, sem a intenção de julgá-los com o crivo de uma racionalidade científica preconcebida.

Neste sentido, a sociologia formista como referencial teórico-metodológico contribui para que outros olhares sejam lançados aos fatos cotidianos e anódinos vivenciados no contexto da pós-modernidade, pois, o pensamento acariciante e sensível é humilde por contentar-se “[...] em discernir as visadas dos diferentes atores envolvidos” (MAFFESOLI, 1988, p. 25), considerando elementos importantes da constituição humana em suas vivências e relações sociais.

É tempo de ser generoso, de olhar as coisas que nascem e morrem cotidianamente em um ciclo constante, de reconhecer que as vivências banais pressupõem a resistência diante das imposições do “dever ser”, dos projetos de futuro, das investigações explicativas e das buscas por causas e efeitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Eduardo Portanova; ROSSETO, Rafael. **Maffesoli: entre a ciência alegre e o demasiado humano**. Aproximações de uma sociologia anarquista. São Leopoldo: Oikos, 2014.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum** – compêndio de sociologia compreensiva. Tradução de Aluizio Ramos Trinta. São Paulo: Editora brasiliense, 1988.

MAFFESOLI, Michel; BARROS, Eduardo Portanova. **O vir a ser e o trágico pós-moderno**. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 7, n. 13, jul./dez. 2015.

# A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Capítulo 5: 10.48209/978-65-00-CONTE-5

Helena Maria Beling<sup>8</sup>

Janete Webler Cancelier<sup>9</sup>

## INTRODUÇÃO

Atualmente, em vários espaços, com destaque para os acadêmicos e científicos é discutido, refletido e pensado sobre a Educação no Brasil. As pesquisas e reflexões sobre Leis, Planos e Programas educacionais, abarcam desde contextos locais e específicos até os mais amplos e complexos.

Nos debates sobre a Educação, a Educação do Campo tem suas demandas e especificidades no ambiente formal de ensino. Dessa maneira, os gestores das Escolas do Campo devem conhecer e reconhecer as demandas, as especificidades e a identidade dos sujeitos do campo, para assim, elaborar o planejamento, a organização e a gestão das atividades e práticas educacionais.

Este capítulo se propõe a realizar uma discussão acerca da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), com foco nas Escolas do Campo, enfatizando a importância da inserção da realidade de vivência e convivência dos educandos. Tendo em vista, que o PPP é o documento norteador onde estão definidos os objetivos das escolas, bem como as habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos. É essencial que o PPP da Escola do Campo apresente uma reflexão cuidadosa e aprofundada, sobre as particularidades e as especificidades presentes no espaço em que a escola está inserida.

Desta forma, a questão norteadora desta investigação, buscou compreender: quais elementos e fatores devem ser levados em consideração pelas escolas do

<sup>8</sup> Licenciada em Geografia, Mestre em Geografia e Doutoranda em Geografia, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: helenabeling2015@gmail.com

<sup>9</sup> Doutora em Geografia, Pós-doutoranda em Geografia, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora do Curso de Educação do Campo da UFSM. E-mail: janetewc@gmail.com

campo na elaboração de seu PPP? Ainda, compreender a importância da educação do campo na contemporaneidade e apreender a relevância do PPP ser pensado, elaborado e articulado coletivamente, no sentido de atender as demandas da realidade da Educação/Escola do Campo.

A pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa. Seus dados foram obtidos a partir da pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa documental, de fase exploratória, contou com o levantamento de dados empíricos, a partir de documentos educacionais, entre os quais cita-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002, a Lei da Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) de 2010.

A pesquisa bibliográfica foi realizada pela leitura e interpretação de autores que discutem a temática apresentada. As consultas ocorreram em livros e artigos científicos. A construção da base teórica pautou-se no conjunto de autores que abordam a Educação do Campo e temas voltados para a gestão escolar, especificamente temas da elaboração do PPP.

O capítulo está estruturado em três partes. A primeira seção aborda aspectos referentes à educação do campo e a sua origem, ressaltando as especificidades e a importância de uma educação do campo voltada e construída segundo a identidade dos sujeitos do campo. Sequencialmente, a reflexão sobre o PPP, destacando a origem, a importância, a necessidade de se considerar a diversidade, a identidade e a realidade das escolas do/no campo. Por fim, uma discussão em relação a importância do PPP ser elaborado coletivamente de acordo com a realidade das Escolas do Campo, levando em conta o contexto de vivência e de convivência dos educandos, sendo condizente com os objetivos e princípios da Educação do Campo.

## EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo se caracteriza enquanto uma modalidade de educação que foi instituída buscando atender as demandas e necessidades dos sujeitos que



vivem no campo, ou seja, busca garantir aos sujeitos do campo um direito previsto na constituição, o acesso à educação. A consolidação das discussões em torno das escolas do campo se faz essencial, tendo em vista que, as políticas educacionais, ao longo dos anos, priorizam seus investimentos e ações para programas educacionais voltados a atender as demandas das escolas urbanas, o que por sua vez coloca em risco a permanência das escolas do campo.

Ao elucidar a origem da Educação do campo, Caldart (2009, p. 39), aponta que: “A Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”. Os protagonistas da Educação do Campo são os movimentos sociais, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Pensar a educação do campo, dentro do cenário da política educacional, exige o esforço de conhecer a reconhecer a identidade da escola do campo, a partir da realidade vivenciada pelos sujeitos do campo. A resolução 1 de 3 de abril de 2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Em termos de políticas educacionais, esta diretriz se consolida como um grande avanço para as escolas e a educação do campo no Brasil, pois legitima outra concepção de campo.

As Diretrizes foram elaboradas com base “[...] no modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira” (BRASIL, 2002, p. 01). Na elaboração de políticas públicas e de pedagogias, tomando como referência a especificidade do campo e sua realidade, Caldart (2009, p. 43) salienta que, se deve “[...] considerar os sujeitos da educação e considerar a prática social que forma estes sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos”.

Nas diretrizes o parágrafo único do artigo 2<sup>a</sup>, aponta que a identidade é definida a partir dos sujeitos do campo, conforme sua realidade. Enfatizando o modo como estes organizam seu cotidiano, seus saberes, sua cultura na relação com a temporalidade, seu modo de trabalho e organização (BRASIL, 2002).

Neste contexto, a Educação do Campo tem o compromisso com a transformação social e com a produção da Escola do Campo. Por sua vez, o Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010, em seu artigo 2º, evidencia os princípios da Educação do Campo e dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o PRONERA. Esse Decreto salienta que as escolas do campo devem ser pensadas tomando como referência o:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

O artigo 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo enfatiza o respeito pela diversidade, diferenças e especificidades dos sujeitos do campo. Conforme consta:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002, p. 32).

As explanações apresentadas deixam claro que é preciso pensar a Educação do Campo a partir dos sujeitos do campo, ou seja, uma educação que se consolide

a partir dos interesses sociais, políticos e culturais, dos povos que vivem no campo, dentro das particularidades de cada espaço, objetivando, assim, a consolidação de sujeitos emancipados. Isto significa, que a Educação do Campo “[...] faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana” (CALDART, 2004, p. 3).

Neste sentido, Caldart (2004, p. 10) salienta que “Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar, e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje [...]”.

A escola do campo deve se aproximar da realidade dos sujeitos que vivem no campo, a fim de se tornar um local de produção e reprodução de dinâmicas capazes de atender as necessidades locais. Essa aproximação deve ser mediada a partir do PPP da escola, o qual precisa ser elaborado com reflexões aprofundadas sobre o “[...] cotidiano da escola, os processos de socialização, sua relação com a conservação e a criação de culturas, a reflexão sobre que traços de socialização são importantes na formação dos sujeitos do campo hoje”. Ao mesmo tempo, é preciso propor conteúdos, atividades e aprendizados “[...] dentro de uma estratégia mais ampla de formação humana, numa coerência entre teoria e prática, entre o que se estuda e o ambiente cultural da escola” (RIBAS; ANTUNES, 2014, p. 103).

Ainda em relação ao PPP, não existe um modelo pronto que pode ser reproduzido por todas as escolas do campo. Cada escola deverá elaborar coletivamente “[...] referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola, que lhe permitam serem obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da educação do campo”.

Portanto, os gestores das escolas do Campo devem incentivar e valorizar as práticas didáticas e pedagógicas a partir da diversidade social e cultural presente, os processos de interação e as transformações do campo. Contribuindo, dessa forma, para melhoria nas condições de vida dos sujeitos do campo.

## PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Ao falar da atual realidade educacional brasileira, Caria (2011), salienta que importantes avanços ocorreram em relação as décadas anteriores, contudo, muitos desafios ainda precisam ser superados.

Este mesmo autor afirma que dois aspectos devem ser considerados no enfrentamento da realidade educacional. Inicialmente, as soluções precisam ser pensadas e planejadas pelo envolvimento de toda a comunidade escolar “[...] professores, alunos, familiares, gestores da escola e do sistema de ensino e demais setores organizados da sociedade civil”. No segundo ponto, os esforços dessa transformação, precisam acontecer nos diversos lócus, que são: a sala de aula, os colegiados, a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho de Escola, abarcando, por exemplo, as reuniões de formação pedagógica, as famílias, os encontros da escola com as famílias, as reuniões de planejamento da Secretaria de Educação e as escolas que integram a rede de ensino. E assim, “[...] a partir dessa articulação ocorre a celebração de acordos e compromissos coletivos entre todos os atores escolares, na busca por níveis maiores de qualidade” (CARIA, 2011, p. 129).

Um importante avanço ocorreu no ano de 1980, período de reformas e de origem do movimento que culminou posteriormente com o PPPs. Desde lá, são várias as reflexões referentes aos princípios deste projeto. O início foi impulsionado pelo movimento dos educadores, instigados “[...] pelos anseios democráticos presentes no processo histórico brasileiro, pela gestão democrática da educação e inscrevia a elaboração dos PPPs como constituinte de práticas de gestão democrática da educação” (PEREIRA; CRUZ, 2018, p. 42). A partir dessa década, estudiosos brasileiros, franceses e portugueses iniciaram pesquisas e produção teóricas sobre o PPP (MODERNA, 2016).

O Marco legal do PPP deu-se a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu a LDB em 1996. Esta Lei legitima a elaboração do PPP e “[...] passou a reconhecer a escola como o núcleo gestor responsável pela definição das suas concepções e práticas pedagógicas, respeitadas as normas comuns e as de

seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Ainda que, o papel da escola e de seus educadores tem destaque na construção de projetos educacionais, ligados com as políticas nacionais e as diretrizes dos Estados e dos municípios, considerando cada instituição de ensino específica (CARIA, 2011, p. 61).

A partir da LDB, se insere nos documentos educacionais brasileiros a gestão democrática. Em seu Art. 3º, inciso VIII, salienta que o ensino será ministrado com base na gestão democrática do ensino público. O Art. 12º, define, que entre as atribuições dos estabelecimentos de ensino está elaborar e executar sua proposta pedagógica. Já o Art. 14º, evidencia que os sistemas de ensino público da educação básica definirão as normas da gestão conforme suas peculiaridades, ainda que a elaboração do PPP, deve ocorrer pela participação conjunta entre profissionais da educação e comunidade escolar e local (BRASIL, 1996).

É incumbência da escola elaborar o PPP. Entretanto, a escola precisa receber assistência, subsídios e parâmetros para a elaboração do projeto, a qual é responsabilidade dos órgãos e instâncias intermediárias do sistema educacional (PALMA FILHO, 2013).

Desta forma, o “[...] PPP é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p.178). A partir da LDB as escolas passam a ter maior autonomia para implementar suas propostas educativas.

Contudo, para que a gestão escolar se consolide na concepção democrática, é preciso envolvimento, comprometimento e participação de toda escola e comunidade escolar, momento no qual, deve ocorrer uma reflexão sobre quais elementos são centrais na construção do PPP. Tendo em vista, que o “[...] projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 345).

Veiga (1998), evidencia que a elaboração do PPP, de uma escola democrática, pública e gratuita deve estar fundamentada nos seguintes princípios norteadores: a)

Igualdade, para o acesso, permanência e oportunidades; b) qualidade, proporcionada para todos; c) gestão democrática, no que tange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira; d) liberdade, no sentido de autonomia; e) valorização do magistério, voltado a formação, condições de trabalho e remuneração. Para o autor estes cinco princípios possibilitam a elaboração de um PPP dentro de uma proposta de uma educação emancipatória.

Por sua vez, Caria (2011, p. 100), formulou sete princípios para a construção de um PPP, sendo eles: a) planejar é pronunciar o mundo para modificá-lo; b) planejar é um ato dialógico e humanizador; c) planejar propicia importantes vivências educativas; d) planejar é integrar a escola à realidade local; e) planejar é compreender que, outro mundo, é possível; f) planejar é construir sentido para o caminhar da comunidade escolar; e, g) planejar é reiterar a natureza plural e democrática da escola.

Elaborar o PPP de uma instituição escolar é uma atividade complexa, “[...] exige seriedade, estudo, reflexão, diálogo, participação [...]”. É preciso clareza para determinar os objetivos, as metas e os rumos políticos e pedagógicos (FERRARI, 2011, p. 168). Com a troca de ideias, por meio da participação, o espírito de equipe é consolidado. “Acredita-se que no ecoar de várias vozes, o ideal de escola pode concretizar-se, por isso ousa-se sonhar” (FERRARI, 2011, p. 169).

Caria (2011, p. 100), define o PPP como “[...] a síntese de uma determinada totalidade histórica e social, que se processa num movimento dialético na cotidianidade, a partir das contradições inerentes a qualquer ato educativo”.

Escrevendo sobre a elaboração participativa, Moderna (2016, p. 07), afirma que é uma maneira de todos atribuírem sentido e representatividade a este documento, “[...] Na ação coletiva devem envolver-se gestores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, pais e familiares e representantes da comunidade vinculada ao processo educativo da escola”. Nesse sentido, Ferrari (2011, p. 165) enfatiza que “[...] A gestão participativa se faz no coletivo [...]”.

O PPP orienta e coordena as ações e práticas educativas, “[...] define ao mesmo tempo, o processo e produto, porque, com base no ponto de partida, sinaliza o caminho a ser percorrido e aonde se chegará [...]” (MODERNA, 2016, p.06). Ainda

“[...] busca um rumo, uma direção, é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente [...]” (VEIGA, 1998, p.01). O planejamento tem o intuito de orientar o funcionamento e organização da Escola para alcançar os resultados educacionais de acordo com o contexto da Escola. Neste contexto, o PPP é bem mais que um conjunto de planos de ensino e de atividades diversas, é, ao mesmo tempo, um projeto político e pedagógico com sentido indissociável.

Em suma, Ferrari (2011, p. 167), enfatiza que “Almeja-se um PPP alicerçado nas vozes da comunidade escolar, objetivando que a aprendizagem ultrapasse as fronteiras físicas da escola”. Assim, antes de iniciar o processo de elaboração do PPP é preciso conhecer e reconhecer a comunidade escolar, identificar como se estabelecem as relações sociais, culturais, ambientais, econômicas e como estas afetam a comunidade escolar, tendo em vista que o PPP também possui uma função social, na medida em que dá voz aos sujeitos da comunidade.

Nessa perspectiva, o PPP “[...] estará sempre em processo de aprimoramento, por se tratar de um ‘tecido’ que nunca se arremata, porque a vida é dinâmica e exige modificações permanentes” (EDLER, 2004, p.157).

## O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO/ ESCOLA DO CAMPO

No que tange a elaboração do PPP das escolas do/no campo, é essencial que os gestores, bem como toda a equipe compreendam que não há um modelo pronto a ser seguido, a diversidade de espaços e culturas deve ser considerada. Desta forma, cada escola terá que construir seu PPP, e neste processo faz-se essencial conhecer o espaço, o território em que a escola está inserida. O conhecimento das especificidades permite a reflexão sobre que tipo de escola se pretende produzir a partir do PPP?

Parte-se do princípio de que o PPP esteja em consonância com a LDB principalmente em suas resoluções que reconhecem o direito das populações de camponeses, ribeirinhos, povos da floresta de terem uma oferta educacional adequada às

suas condições de vida, aos seus territórios.

Construir o PPP da escola do/no campo segundo a LDB, muitas vezes se coloca como um desafio, pois significativa parte dos professores e gestores, não tiveram em suas formações inicial e continuada discussões sobre o campo e a Educação do Campo, bem como o conhecimento sobre o território, ou seja da realidade do espaço em que a Escola está inserida. Estes desafios nos levam a refletir sobre: que Escola do Campo estamos produzindo? Quais estratégias podemos utilizar?

Parte-se do princípio de que a formação é essencial e neste contexto, a expansão da oferta dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo se coloca como uma realidade presente. Atualmente, são ofertados em Instituições de Ensino Superior, principalmente em Universidades Federais, Cursos de Graduação e Pós-graduação que abordam as especificidades das Escolas e da Educação do Campo. Formando assim, educadores com uma base teórica/conceitual/prática, a partir dos princípios da educação do campo, permite a inserção destes profissionais em diversas realidades.

O desafio é materializar práticas formativas durante o percurso da Licenciatura em Educação do Campo que sejam capazes de ir desenvolvendo e promovendo nos futuros educadores as habilidades necessárias para contribuir com a consolidação do ideal de escola do Campo (MOLINA, 2015).

Molina (2015), evidência que os Cursos de Educação do Campo preparam educadores para além da sala de aula, ou seja, para atuar nos processos de gestão escolares e em processos de gestão comunitária. Caldart (2002) vai ao encontro dessa afirmação e declara que construir a educação do campo significa formar educadores para atuação em diferentes espaços educativos.

Para que a escola do campo, em seu trabalho pedagógico escolar, tenha a identidade reconhecida e assumida é preciso reestruturar os currículos e a formação de professores (RIBAS; ANTUNES, 2014). Neste contexto Caldart (2004, p. 10) afirma que:

[...] o projeto político e pedagógico da Educação do Campo deve incluir uma reflexão sobre



qual o perfil do profissional de educação de que precisamos, e sobre como se faz esta formação. Pensar sobre como os educadores e as educadoras têm se formado nos próprios processos de construção da Educação do Campo, e como isso pode ser potencializado pedagogicamente em programas e políticas de formação específicas.

Neste contexto, ao abordar o processo de interpelação dos PPPs Pereira e Cruz (2018), reiteram que é necessário na etapa de diagnóstico e reestruturação levar em conta três essências fundamentais, sendo elas: a autonomia de cada escola do campo; a gestão democrática e à luta por uma educação baseada nos princípios do movimento da Educação do Campo; e, o trabalho coletivo e comprometido com os sujeitos do campo. Ademais, a elaboração do PPP não deve ser considerado apenas como um processo burocrático da escola, e sim como um documento que apresente o contexto sociocultural dos sujeitos e das singularidades presentes.

[...] a Educação do Campo reivindica que os PPPs ocorram a partir de um olhar de totalidade diante das dificuldades; reivindica um processo contínuo de reavaliação diante dos problemas enfrentados na busca de soluções e alternativas; reivindica que a dimensão política e pedagógica se articulem - política no sentido dos sujeitos participarem ativamente da construção e de valorizarem o processo democrático nas decisões que dizem respeito à vida da escola e suas gentes (PEREIRA; CRUZ, 2018, p. 60).

Pensar numa proposta de escola do campo, não é pensar num ideário pedagógico pronto e fechado, significa pensar num conjunto de transformações que a realidade vem exigindo. O que requer um compromisso ético/moral com a intervenção social e com a cultura do povo.

A educação do campo originou-se com o “[...] trabalho e à cultura do campo e não pode perder isso em seu projeto pedagógico” (RIBAS; ANTUNES, 2014, p. 101). Busca a formação humana a partir de uma educação emancipatória. Desta forma, na consolidação da escola do campo o PPP possui papel central, na medida em que, nele estão previstos os objetivos e princípios que orientaram as ações desenvolvidas na escola.

No PPP precisa estar previsto os objetivos que fazem a educação do campo ser contemplada na gestão escolar, vários pontos podem ser inseridos segundo a realidade de cada espaço, entre os quais, cita-se: diagnóstico da realidade local;

participação da comunidade escolar; atividades pedagógicas voltadas às necessidades e especificidades da realidade dos educandos e seu ambiente; um currículo que contemple a relação com o trabalho na terra, ações e relação próxima com a comunidade escolar; acompanhar e avaliar as atividades e práticas desenvolvidas, reorganizando sempre que for necessário.

Não basta ter escolas no campo, precisamos construir escolas do campo a partir de um PPP vinculado aos desafios, à história e a cultura do campo. Um PPP contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento desde questões relevantes para a intervenção social nesta realidade. O conhecimento, não deve ser apenas pela transmissão, pois “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.12).

A educação é um direito de todos. É preciso considerar a escola na perspectiva do todo e para todos no processo de construção do ensino e da aprendizagem. Sendo assim, uma escola democrática, que cumpra sua obrigação social.

Com um PPP elaborado a partir do contexto presente, a escola está apta para interpretar as carências, necessidades, anseios e perspectivas, e assim desenvolver práticas e ações educativas eficazes, voltadas as demandas da comunidade escolar. Sendo assim, uma referência para a formação cultural, científica, técnica e humana, desenvolvendo autonomia e responsabilidade social em seus educandos, auxiliando-os a se tornarem sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

Conceber uma educação básica do campo voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos do campo, atendendo as diferenças históricas e culturais, é necessário, tendo em vista que, antes de tudo é um direito assegurado na nossa legislação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É urgente e indispensável que a Educação do Campo inclua em seu PPP uma reflexão aprimorada e intensa sobre a socialização, a diversidade e a identidade dos sujeitos do campo. Realizando uma reflexão específica sobre a valorização do local e aspectos importantes para a formação dos sujeitos do campo, valorizando as

particularidades e as especificidades, que são as características do seu entorno, no seu espaço de vivência e convivência.

A escola é uma instituição de ensino formal que deve ter sua organização e trabalho pautado no contexto e nos sujeitos que a constituem. A participação da comunidade escolar melhora a qualidade do ensino, bem como, o estabelecimento da democratização da escola e a construção da cidadania.

O diálogo para construir propósitos comuns é um ponto fundamental para a construção do PPP. Onde, assim, todos os envolvidos têm a oportunidade de expressar suas ideias e objetivos, construindo de forma conjunta o projeto.

É de suma importância às discussões e debates sobre de que maneira e onde estão sendo produzidos esses diferentes saberes da educação do campo, que ocorre nos espaços acadêmicos e científicos. Bem como, é preciso aprofundar a reflexão de como a escola consegue levar em conta, a partir das práticas didáticas e pedagógicas, o cotidiano/realidade da escola.

Falar a importância e das características necessárias no PPP de uma Escola do Campo, não se trata de apontar um modelo. É preciso que haja reflexão sobre um processo que pode contribuir para impulsionar novas perguntas e respostas, para assim ter uma escola pública de qualidade para o conjunto da população brasileira.

O PPP deve garantir o direito a uma educação que seja no e do campo. Permitindo que os sujeitos do campo possam estudar no local onde vivem, com uma educação pensada coletivamente, de qualidade e ainda que leve em conta a cultura, a identidade e as especificidades, bem como suas necessidades humanas e sociais.

Em suma, para a construção de uma educação do campo de qualidade é preciso que seja trabalhada de maneira efetiva, consciente e articulada com a realidade dos educandos, fazendo relações com outras escalas e contextos. Auxiliando assim, no desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, da criatividade e da intervenção dos educandos em sua realidade de vivência e de convivência.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-r-ceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-r-ceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 28 de ago. de 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a **política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207352&text=DECRETO%20N%C2%BA%207.352%2C%20DE%204.Educa%C3%A7%C3%A3o%20na%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20%2D%20PRONERA](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207352&text=DECRETO%20N%C2%BA%207.352%2C%20DE%204.Educa%C3%A7%C3%A3o%20na%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20%2D%20PRONERA)>. Acesso em: 01 de set. de 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.ht)>. Acesso em: 01 de set. de 2020.

CALDART, R.S. Educação do Campo: notas para uma análise do percurso. **Revista Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Caldart.pdf>>. Acesso em: 01 de set. de 2020.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. **Trabalho necessário**. V. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644/3444>>. Acesso em: 04 de set. de 2020.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas. Caderno 4. Brasília: **Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo**, 2002, p. 25-36.

CARIA, A. de S. **Projeto político-pedagógico**: em busca de novos sentidos. Série Educação Cidadão. São Paulo. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3085>>. Acesso em: 27 de ago. de 2020.

EDLER, C. R. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERRARI, G. V. A importância do coletivo na construção do projeto político pedagógico da instituição escolar. **Perspectiva**, Erechim. v.35, n.132, p.159-170, 2011. Disponível em: <[http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132\\_241.pdf](http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132_241.pdf)>. Acesso em: 03 de set. de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura. 25ª ed, 2002.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MODERNA. **Projeto político-pedagógico**: orientações para o gestor escolar / textos Comunidade Educativa CEDAC. – São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <<https://fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/ProjetoPoliti->

[coPedagogico.pdf](#)>. Acesso em: 02 de set. de 2020.

MOLINA, M. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

PALMA FILHO, J. C. **Projeto Político Pedagógico da escola** - apontamentos para o planejamento das ações educativas . D28 - Unesp/UNIVESP – 1ª ed, p. 216 – 246, 2013. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65509>>. Acesso em: 28 de ago. de 2020.

PEREIRA, M. de F. R.; CRUZ, R. A. da. Educação do campo, escola pública e projeto político-pedagógico. In: **Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico**. Org.: SOUZA, M. A. de. Curitiba: UTP, p. 41-66, 2018.

RIBAS, J. da R; ANTUNES, H. S. Olhares para a Educação do Campo: em busca da construção do Projeto Político Pedagógico. **REGAE: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**. Santa Maria. V.3, n. 6, 2014, p. 99-106. . Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/14603>>. Acesso em: 20 de ago. de 2020.

VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-35.

# BALANCEAMENTO QUÍMICO: ROLÊ- BALANCÊ APRENDA JOGANDO!

Capítulo 6: 10.48209/978-65-00-CONTE-6

Stephanie Jedoz Stein<sup>10</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz a utilização de um jogo para as aulas de química. Na busca de despertar o interesse dos alunos, o jogo foi desenvolvido pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, campus Ji-Paraná nas aulas de Metodologia do Ensino de Ciências II. O jogo tem como título: Rolê- Balancê, baseado nos conteúdos de: tabela periódica, reações e balanceamento da disciplina de Química, visto que esses conteúdos são complexos e classificados como difíceis pelos jovens e adolescentes do ensino médio.

Para a confecção do jogo os acadêmicos estudaram o conteúdo de balanceamento químico e o uso de jogos nas aulas de modo aprofundado, percebendo a possibilidade de unirem tais aspectos na oficina, que serão discutidos ao longo do trabalho.

Durante a aplicação do jogo, os alunos tiveram algumas dúvidas que foram sendo esclarecidas. Os facilitadores instigavam o raciocínio dos participantes para que pudessem raciocinar e entender as reações.

Ao longo do processo percebeu-se como o jogo auxiliou no processo de aprendizagem, de modo que pudesse tornar as aulas mais divertidas e mais produtivas, para ambas as partes, a do discente e a do docente.

---

<sup>10</sup> stephaniejstein@gmail.com. Graduada em Química pelo IFRO e Pós Graduanda em Metodologia do Ensino Superior e EAD pela FAEL.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A formação das crianças e dos jovens ocorre por meio de sua participação na rede de relações que constitui a dinâmica social. É convivendo com pessoas, seja com adultos ou com seus colegas, grupos de brincar ou de estudo, que a criança e o jovem assimilam conhecimentos e desenvolvem hábitos e atitudes de convívio social, como a cooperação e o respeito humano. (HAYDIT, 2011).

Desafiador e muitas vezes repassado de forma descontextualizada, o ensino da química parece não atingir os alunos da forma como deveria, tornando difícil a assimilação do conteúdo estudado com o cotidiano dos alunos (NUNES e ADORNI, 2010, p.2).

Sabe-se a dificuldade que muitos alunos encontram em aprender os conteúdos de Química, já que a disciplina é vista com pouco interessante pelo aluno, sendo taxada algo fora dos padrões considerados normais. Apesar de tal ciência apresentar um corpo de conhecimentos que podem contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e para compreensão de fenômenos que ocorrem a todo o momento em nosso cotidiano. (SANTOS, 2009).

“O jogo é uma atividade física ou mental organizada por um sistema de regras. É uma atividade lúdica, pois joga-se pelo simples prazer de realizar esse tipo de atividade. Jogar é uma atividade natural do ser humano. Ao recorrer ao uso de jogos, o professor está criando na sala de aula uma atmosfera de motivação que permite aos alunos participar ativamente do processo ensino-aprendizagem, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando atitudes e valores.” (HAYDIT, 2011, p. 130).

A literatura mostra que a utilização de jogos didáticos, pode ser uma alternativa para motivar o discente a se interessar pelo assunto de Química e conseqüentemente melhorar o entendimento de conteúdos tidos como muito difícil pela maioria dos estudantes (MENDES et al., 2015; ZANON et al., 2008; SOARES et al., 2006), evitando que o conhecimento seja alcançado na forma de decoreba. (KISHIMOTO, 2002)



Não basta colocar conhecimento a disposição do aprendiz, faz-se necessário mostrar a ele sua capacidade de agir e interagir com o mesmo, ele acredita que o professor deve estar interagindo nesse aprendizado e mostrar ao aluno suas capacidades. Portanto, relaciona-se interesse com aprendizagem, jogos e brinquedos podem ser inseridos na aprendizagem e na construção do conhecimento, considerando-se que o jogo seja um caminho e não um produto acabado. (SOARES, 2004)

Haydt (2011), destaca as razões pelas quais o jogo é um recurso didático valioso:

a) Corresponde a um impulso natural do aluno, seja ele criança ou adulto. Neste sentido, satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica.

b) Absorve o jogador de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo, pois na situação de jogo coexistem dois elementos: o prazer e o esforço espontâneo. É este aspecto de envolvimento emocional que torna o jogo uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude dessa atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, o jogo é portador de um interesse intrínseco, que canaliza as energias no sentido de um esforço total para a consecução de seu objetivo. Portanto, o jogo é uma atividade excitante, mas é também um esforço voluntário.

c) Mobiliza os esquemas mentais de forma a acionar e ativar as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento.

d) Integra as dimensões afetiva, motora e cognitiva da personalidade. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, o jogo aciona as esferas motora e cognitiva e, à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. O ser que brinca e joga é também o ser que age, sente, pensa, aprende, se desenvolve. Portanto, o jogo, assim como a atividade artística, é um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

Os jogos educativos interativos não são substitutos de outros métodos de ensino, antes de se aplicar um jogo é necessário que a teoria tenha sido passada ao aluno com qualidade necessária para que o mesmo tenha aprendido, e que os

jogos são suportes para o professor e poderosos motivadores para que os alunos usufruem os mesmo como recurso didático para a sua aprendizagem. (BITTAR, 2010)

## METODOLOGIA

A pesquisa apresentada pode ser classificada como descritiva e explicativa, visto que visa explorar, no contexto da educação, a utilização de jogos na sala de aula, assim pode-se obter uma melhor didática, proporcionando a fixação de conteúdos da Química de modo significativo. Constatou-se que intrinsecamente valioso o uso de jogos para o auxílio pedagógico. Foi criado um novo jogo baseado nos conteúdos de: tabela periódica, balanceamento e estequiometria das reações químicas para utilizar na disciplina de Química.

O jogo com o título: Rolê- Balancê foi desenvolvido nas aulas de Metodologia do Ensino de Ciências II no curso Licenciatura em Química. Foi aplicado no III SE-PEX - III Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Federal de Rondônia Campus Ji-Paraná, em uma oficina com duração de 4 horas com o mesmo tema que o jogo. A oficina com a ideia do jogo tinha como público alvo os acadêmicos do IFRO que já tinham estudado o conteúdo sobre o balanceamento químico.

A oficina foi separada por etapas para facilitar na abordagem e nas explicações envolvidas. A primeira etapa foi à apresentação dos facilitadores da oficina, os mesmos confeccionadores do jogo, tendo duração de 1 hora. A apresentação iniciava-se pelo referencial teórico que situava os participantes do motivo do jogo ser confeccionado, e a explicação de como jogar.

### **Instruções do jogo:**

O jogo pode ser separado por dois ou três grupos, com no mínimo 2,0 participantes por grupos e sem limite máximo.

É composto por 23 cartas, sendo 6 cartas na cor verde considerada fácil que valem 20 pontos, 9 cartas na cor amarela com nível de dificuldade médio que valem

30 pontos e 6 cartas vermelhas consideradas difíceis que valem 40 pontos. Conta ainda com 2 cartas bônus de cor preta que valem 80 pontos, com tamanho de 8,6 X 5,6 cm, conforme a figura 1 mostrando a frente da carta e a figura 2 mostrando o verso.

Figura 1: Carta – frente



Fonte: Autor.

Figura 2: Carta – verso



Fonte: Autor.

Possui 1 roleta com seta, para indicação de qual nível de reação terá que ser balanceada. A roleta tem as cores verde, amarelo, vermelho e preto e branco que é o intervalo entre as cores, com 27 cm de diâmetro, conforme mostra a figura 3.

Figura 3: Roleta



Fonte: Autor.



Assim que o primeiro grupo terminou de montar a reação e balancear, o intermediador sinalizou quando o primeiro grupo terminou, e todos os outros grupos pararam de montar. Foi conferido pelo intermediador se estava correta a resposta. Como estava correta, o intermediador marcou os pontos indicado pela cor em um. Se estivesse errado, o intermediador daria um sinal para que os outros grupos continuassem a montagem da reação, mas o grupo que errou, participaria do jogo somente depois que a roleta for girada novamente. Caso a resposta for errada, não serão dados pontos a ninguém, o intermediador pegará as cartas e separará do jogo. A resposta estando correta, os pontos se destinarão a eles.

O jogo contou com duas cartas bônus que na roleta foi indicada pela cor preta. A carta bônus ficou em posse do intermediador, assim que selecionada pela roleta o intermediador escreveu no quadro, e apresentou aos alunos forma que achar conveniente.

O jogo terminou quando um dos grupos ficou sem cartas. Foram contabilizados os pontos e dar-se-á o vencedor quem somou maior número de pontos, recebendo um brinde simbólico para desempenho.

A segunda etapa foi a aplicação do jogo, que durou 1:30h aproximadamente.

Na última etapa foi aplicado um questionário sobre a receptividade do jogo, tal questionário não precisava de identificação para não comprometer a imagem dos envolvidos, conforme mostra a figura 5.

Figura 5: Questionário

Questionário

Qual é o seu cargo?  
 Professor titular  
 Professor assistente  
 Acadêmico de outra disciplina? Qual?  
 Estudante?  
 Coordenador pedagógico de alguma instituição de ensino ou setor diretamente ligado?  
 Outro

OBS.: Para todas as perguntas abaixo dê notas de 1 a 5, exceto para última.

2ª - Em geral, de uma nota para o nível de satisfação para o jogo?

3ª - Qual foi a sua interação com os demais do grupo?

4ª - Sobre a finalidade do jogo, qual a sua nota?

5ª - Você considera o jogo como um auxílio para aprendizagem de química e outras matérias?

Opine sobre o jogo:

Dê uma nota de 0 a 10 para os alunos do 4º Período de Licenciatura em Química sobre a apresentação do projeto:

Fonte: Autor.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a confecção do jogo Rolê - Balancê notou-se que foi necessário se aprofundar mais no conteúdo de modo que soubessem repassar o conteúdo em forma de jogo, ajudando na fixação do conteúdo pelos palestrantes.

O conteúdo sobre balanceamento químico, o cálculo estequiométrico é ensinado no 1º período da Licenciatura em Química, porém é complexo e detalhista, então requer uma minuciosa atenção para a resolução das reações químicas, pois um dado errado pode comprometer toda a sua reação. Nesse conteúdo analisa-se a quantidade de matéria da reação, ou seja, a quantidade de átomos de cada elemento em uma equação deve ser a mesma tanto nos reagentes como nos produtos. Tal temática é a chave para diversos conteúdos da Química que se seguem ao longo da disciplina.

Na primeira etapa da oficina constatou a participação de todos os licenciandos que confeccionaram o jogo. Nesse momento houve a participação de todos os facilitadores e participantes, esclarecendo dúvidas e fazendo perguntas sobre o conteúdo. Os participantes tiveram algumas dificuldades devido a complexidade do conteúdo e nas cartas a aplicação das reações foram relacionadas com curiosidades, ou com algumas linhas explicando a funcionalidade e os participantes se confundiram um pouco por não conhecerem.

No decorrer da aplicação do jogo notou-se que os alunos participantes do jogo apresentavam muitas dificuldades, havendo muitas discussões, concentração nas regras e conteúdos e desenvolvimento do jogo.

Figura 6: Aplicação do jogo



Fonte: Autor.

Como instrumento de coleta, na terceira etapa da oficina aplicou-se um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre o jogo, sua aplicação e a receptividade com os alunos. Participaram da oficina 8 acadêmicos do curso de Licenciatura em Química e 1 aluno do curso Técnico em Química. As cinco primeiras questões eram avaliadas entre 1 e 5, com a nota máxima, as perguntas foram:

- Qual sua nota para o nível de dificuldade do jogo?

Gráfico 1: Nível de dificuldade

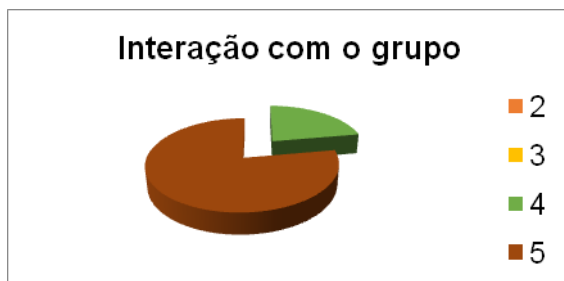


Os alunos participantes acharam que o jogo apresentou um nível intermediário, conforme demonstrado no gráfico acima, essa situação apresentada por ter acontecido pela dificuldade nos conteúdos químicos do jogo, por falta de atenção e/ou

concentração dos participantes do jogo, da mesma forma que a aplicação do jogo reforça a fixação do conteúdo, (ROMANO, 2017).

- Qual foi sua interação com os demais do grupo?

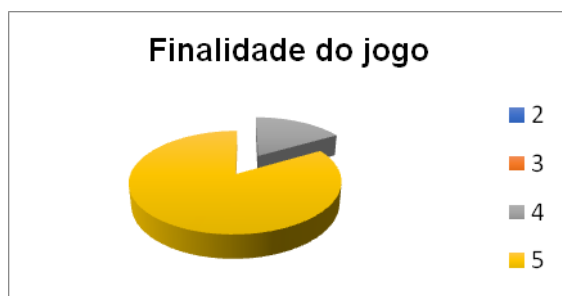
Gráfico 2: Interação com o grupo



Examinou-se com os números e durante o jogo que houve uma boa interação entre os jogadores, mesmo que não se conheçam antes, de forma que a maioria achou o jogo muito interativo, dando a nota máxima de 5, como representa o gráfico 2.

- Sobre a finalidade do jogo, qual a sua nota?

Gráfico 3: Finalidade do jogo



Dos participantes do jogo, oito deles acreditam que o jogo atingiu de modo satisfatório sua finalidade, que era aprender Química brincando como mostrou o gráfico 3, dando destaque a cor amarela. Da mesma maneira que a utilização dos jogos no ensino de química facilita de forma divertida a socialização dos envolvidos e a fixação dos conteúdos. (FERREIRA, E. D. *et al*, 2016, SOARES, M. H. F.B, 2008)

- Você considera o jogo como um auxílio para a aprendizagem de Química e outras matérias?



Todos os participantes do jogo concordaram que sim, dando nota máxima, comprovando que o jogo pode sim ser um auxiliador no processo de ensino e aprendizagem. Conforme Fernandes (1995) afirma uma das finalidades do jogo no contexto de aprendizado é construir a autoconfiança, incrementar a motivação, tornando significativo o que foi aprendido, praticando as habilidades dos envolvidos, confere destreza, competência, autonomia, criatividade e cooperação. Além de tais características o jogo propicia “um desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas cognitiva, afetiva, lingüística, social, moral e motora.” A declaração: “Não há momentos próprios para desenvolver a inteligência e outros do aluno já estar inteligente, sempre é possível progredir e aperfeiçoar-se. Os jogos devem estar presentes todos os dias na sala de aula” (Rizzo, 1988), deixa evidente que os jogos são importantes no aprendizado, que geram resultados positivos para os jogadores e contribuem de modo relevante para o processo de ensino e aprendizagem.

A penúltima pergunta do questionário, era uma pergunta aberta, os participantes opinavam em relação ao jogo. A maioria destes parabenizou os facilitadores pelo desenvolvimento, afirmaram ser muito bom, interessante e legal além de afirmarem que o jogo deixou o aprendizado mais divertido, mais didático e interativo, de modo que facilitasse o aprendizado e o deixada mais interessante. Também destacaram que o jogo promove a interação entre os jogadores e o conteúdo. Uma das opiniões dadas que se tornou relevante é: “*O jogo atua diretamente no desenvolvimento do trabalho coletivo com uma forma descontraída e bem educativa.*” Confirmando assim que o objetivo de tal projeto foi atingido de maneira satisfatória.

O último questionamento era para os participantes avaliarem os acadêmicos aplicadores da oficina, os facilitadores, sobre a apresentação do projeto. Apurou-se que os resultados obtidos foram, de 9 participantes, 7 deram nota 10 e 2 participantes deram a nota 8, motivando tais facilitadores a continuarem a ideia e aplicarem na sua vida acadêmica e profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo Rolê-Balance é um jogo baseado na disciplina de Química, mais precisamente no conteúdo de balanceamento químico. Devido a uma grande parte de alunos demonstrar algum tipo de dificuldade com o conteúdo, surgiu à ideia de criar algo que os auxiliasse no processo de aprendizagem, tornado as aulas mais divertidas e mais produtivas, para ambas as partes, a do discente e a do docente.

Os resultados obtidos foram bastante positivos, os participantes apresentaram um progresso significativo no conteúdo através do jogo, bem como a facilidade de praticar e fixar o conteúdo. As respostas através do questionário aplicado em seguida, avaliando a eficácia do jogo, também foram positivas e satisfatórias notando que o jogo apresentou um aproveitamento satisfatório. Sendo assim conclui-se que usar métodos alternativos de ensino contribui ainda mais para o crescimento da educação desta sociedade contemporânea, bem como o incentivo do processo ensino e aprendizagem, motivando e contribuindo para o crescimento intelectual de todos os envolvidos.

## REFERÊNCIAS

FERNANDES, L. D. et al. **Jogos no Computador e a Formação de Recursos Humanos na Indústria**. VI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Anais. Florianópolis: SBCUFSC, 1995.

GIODAN, M.; **O papel da experimentação no Ensino de Ciências**. Química Nova Era na Escola, n. 10, 1999.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 1.ed. - São Paulo : Ática, 2011.

KISHIMOTO, T.M. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

NUNES, Amisson S., ADORNI, D. S. **O ensino de Química nas escolas da rede pública de ensino fundamental e médio do município de Itapetinga BA. O olhar dos alunos. Encontro Dialógico Transdisciplinar** –Editrans, 2010.

SANTOS, Ana Paula Bernardo dos; MICHEL, Ricardo Cunha. **Vamos jogar uma SueQuímica?** Química Nova na Escola. n. 31, p. 179-183, 2009.

SOARES, M. H. F. B. **O lúdico em Química: jogos e Atividades Aplicados ao Ensino de Química**. 2004. 218f. Tese de Doutorado (Doutor em Ciências, área de concentração: Química)

– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2004. [Orientador: Prof. Dr. Éder Tadeu Gomes Cavalheiro].

Disponível em:

<[http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_arquivos/18/TDE-2012-02-14T162358Z-4173/Publico/4088.pdf](http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/18/TDE-2012-02-14T162358Z-4173/Publico/4088.pdf)> Acesso: 28 de fevereiro 2018

ROMANO, C. G.; CARVALHO, A. L.; MATTANO, I. D.; CHAVES, M.

R. M.; ANTONIASSI, B, **Perfil Químico: Um Jogo para o Ensino da Tabela Periódica**. Rev. Virtual Quim., 2017, 9(3), 1235-1244. Data de publicação na Web:

12 de junho de 2017.

FERREIRA,E.A.,Araújo, T.R.A.GODOI, L.G., SILVA,T.P. da. ALBUQUERQUE A.

**Aplicação de jogos lúdicos para o ensino de química: auxílio nas aulas sobre tabela periódica.** Artigo, Encontro Nacional de Ciência e Tecnologia/UEPB,2016

SOARES, M.H. F.B. **Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química: Teoria, Métodos e Aplicações.**, XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ), 2008

# METODOLOGIA ALTERNATIVA: GINQUÍMICA– RELEMBRANDO LIGAÇÕES QUÍMICAS E GEOMETRIA MOLECULAR

Capítulo 7: 10.48209/978-65-00-CONTE-7

Stephanie Jedoz Stein<sup>11</sup>

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que os professores apresentam um papel muito importante na formação de alunos como cidadãos, contribuindo positivamente para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. LESSARD e TARDIF declaram que essa ação pedagógica, no entanto:

[...] exige... uma certa participação dos alunos e, de algum modo, seu “consentimento” [...] sua motivação. [...] Ensinar é lidar com um “objeto humano” [...] Essa participação dos alunos está no centro das ‘estratégias’ de motivação que empenham boa parte dos alunos. [...] O protagonismo entre o professor e os alunos é resultado de um processo interativo e investigativo, pois [...] o trabalho com uma coletividade tem a consequência de transformar. (2005)

Dessa forma, o projeto Ginquímica realizado teve como objetivo revisar teoricamente os conteúdos ligações químicas e geometria molecular de forma que facilitasse o entendimento de tais conteúdos, estimulando e motivando o aluno. Para tal objetivo propôs uma gincana química e a elaboração de um mapa conceitual do conteúdo abordado, e por fim aplicou-se metodologias alternativas, como o jogo e a gincana.

Para a aplicação da gincana escolheu-se todas as turmas de 1º anos dos cursos técnicos do IFRO, não havendo nenhum critério específico, mas sim apenas a revisão do conteúdo.

---

<sup>11</sup> stephaniejstein@gmail.com. Graduada em Química pelo IFRO e Pós Graduanda em Metodologia do Ensino Superior e EAD pela FAEL.

Nota-se que várias pesquisas mostram que os estudantes apresentam dificuldades para compreender os diferentes níveis de representações em química. Ben-Zvi et al. (1987) descreve que os estudantes apresentam dificuldades com as representações submicroscópica e simbólica porque são invisíveis e abstratas, e o pensamento deles é elaborado sobre a informação sensorial. Além disso, conforme assinala Gillespie (1997, p. 484), “os estudantes não conseguem estabelecer relações apropriadas entre o nível macro e o submicroscópico”. Segundo Gibin e Ferreira (2003) “é relevante para o ensino de química investigar as dificuldades apresentadas pelos alunos assim é possível propor metodologias de ensino adequadas que promovam sua evolução”.

Buscando tal objetivo adotou-se como método a gincana, conforme Pezzini (2011) apresenta que “um jogo flexível, que promove a interação e a educação ao reunir tantas brincadeiras e jogos, e permitir moldá-las de acordo com os objetivos, é, de fato, uma forma de lazer válida, livre e atraente.”

Na realização da gincana adotou-se como estratégia o jogo pois este engloba diversos detalhes, conforme afirma Freire (2002, p. 87) o jogo “é uma das atividades mais educativas... ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco”. Pezzini (2011) complementa sua importância quando declara que:

“As atividades lúdicas, em especial as brincadeiras e jogos, usadas como fonte de aprendizagem articulam a construção do conhecimento ou, a ponte que levará a ele. O aluno aprende através da alegria, do prazer, de bons relacionamentos com colegas, com os professores, com a escola e com a família. Neste sentido, o jogo e a brincadeira são instrumentos importantes que possibilitam o aprendizado.”

Outro ponto importante que Freire (2002, p.83), decorre é que “o jogo ajuda a não deixar esquecer o que foi aprendido, faz a manutenção do que foi aprendido, aperfeiçoa o que foi aprendido, vai fazer com que o jogador se prepare para os novos desafios”.

Na visão de Fátima Alves (2005, p. 52):

“O jogo é uma atividade natural do ser humano, através dele o indivíduo se envolve na atividade, com seu sentimento e emoção através da ação produzida e explorada. O jogo integra os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais dentro de uma mesma atividade.”

Sabe-se que brincar envolve diversos sentimentos, vontade, inspiração, movimentos e ludicidade. Para isso o professor necessita entender a importância das brincadeiras no contexto escolar.

Segundo Cunha (1997, p.17), “O primeiro passo para as grandes realizações é um *insight*, um sentimento, uma forte sensação de interesse”. O interesse só surge conforme Pezzini (2011) declara: “a partir do estímulo e tal estímulo deve ser proporcionado pelos pais e pelos professores, focado em objetivos que podem ser de diversas ordens, podendo ser por meio de brincadeiras e jogos.”

Assim, Pinto (1997, p.12) afirma: “não há aprendizado sem atividade intelectual e sem prazer”. Portanto, o jogo e a brincadeira, através da ludicidade, tem o poder de oportunizar o fazer e o prazer, por sua vez, oportunizará a aprendizagem. Conforme Pezzini (2011) afirma o professor “deve mediar tais possibilidades com seus alunos, de maneira efetiva, durante ou fora da aula, no tempo de lazer na escola... a brincadeira e o jogo são práticas que auxiliam o desenvolvimento e a formação” em todas as fases. Desta forma, a união da gincana com o jogo contribui para um processo de ensino-aprendizagem satisfatório para os alunos, ajudando-os na sua formação.

Comprovando novamente a importância dos jogos Haydt (2011), destaca algumas justificativas para usar o jogo como um recurso didático, entre elas tem-se:

a) O jogo corresponde a um impulso natural do aluno, satisfazendo sua necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica.

b) Envolve o jogador de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo, pois na situação de jogo coexistem dois elementos: o prazer e o esforço es-

pontâneo, uma vez que o jogo é capaz de gerar um estado de vibração e euforia.

c) Além de mobilizar a mente a fim de acionar e ativar as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento.

d) Integra diversas dimensões entre elas a afetiva, a motora e a cognitiva da personalidade. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, o jogo aciona as esferas motora e cognitiva e, à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva.

Nota-se assim que tanto as gincanas como os jogos são importantes aliados para o professor ótimos motivadores de ensino para os alunos, que irão aprender brincando.

## METODOLOGIA

Inicialmente realizou uma revisão de todo o conteúdo estudado por meio de dois mapas conceituais, com os temas centrais Ligações Químicas e Geometria Molecular. A mesma apresentou como duração 2 aulas de 50 minutos, em cada uma das 6 turmas. Elaborou-se o mapa no quadro branco juntamente com os alunos, fazendo perguntas e esclarecendo dúvidas.

Em seguida aplicou-se a gincana, apresentando a mesma duração que as aulas ministradas. Tal gincana foi dividida em 5 momentos. No primeiro momento explicou-se como seria realizada e as instruções. Assim a turma foi dividida aleatoriamente em 3 grupos e os alunos receberam fitas de *tnt*, cada grupo apresentou uma cor: amarelo, verde e vermelho. A gincana foi dividida em 4 jogos, ambos apresentando pontuação alta para despertar o interesse dos alunos:

1º. Montou um mapa conceitual, o grupo que terminou primeiro contabilizou 100 pontos; 2º. Foi uma cruzadinha composta por 23 palavras, ganhou 230 pontos o grupo que

terminou primeiro e o restante contabilizou conforme a quantidade de pala-



vras acertadas;

3º. Foi o caça palavras, com a pontuação igual ao da cruzadinha;

4º. Por fim o jogo das cartas, cada grupo sorteou uma carta e a resposta se encontrava dentro da caixa, todas as equipes responderam e contabilizaram a pontuação conforme o grau de dificuldade.

## RESULTADOS

Constatou que os jogos envolviam: agilidade, pensamento rápido, raciocínio e o conhecimento já abordado nas aulas. Diante da ideia apresentada aos discentes, percebeu-se que os mesmos se interessaram pelos jogos, que já conheciam a cruzadinha, o caça-palavras e o mapa conceitual, por meio de um diálogo antes da gincana.

Após a aplicação da gincana notou-se como os alunos se sentiram motivados, interessados e muito participativos.

Algumas etapas da gincana seguem nas imagens de 1 a 8.

**Imagem 1:** Durante a gincana. FONTE: Própria.



**Imagem 2:** Momento no início da gincana. FONTE: Própria.



**Imagem 3:** Montando o mapa conceitual. FONTE: Própria.



**Imagem 4:** Resolvendo a cruzadinha. FONTE: Própria.



**Imagem 5:** Time Vermelho. FONTE: Própria.



**Imagem 6:** Time Verde. FONTE: Própria.



**Imagem 8:** Time Amarelo. FONTE: Própria.



Por fim, calculou-se as pontuações obtidas pelas turmas dos respectivos cursos técnicos: florestas, informática e química, conforme mostra a tabela 1.

**Tabela 1:** Resultado do desempenho da gincana pela pontuação. FONTE: Própria.

TURMAS	VERMELHA	VERDE	AMARELA	TOTAL
FLORESTAS	1000	900	950	2850
INFORMÁTICA	1120	930	980	3030
QUÍMICA	1020	975	1080	3075

Percebeu-se que a turma de Química teve maior pontuação ao longo da gincana, já o contrário houve com a turma de Florestas, talvez pelo maior número de alunos, assim a quantidade de participantes em cada grupo era maior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ministrar as aulas de revisão constatou-se na prática qual é o papel do professor, sendo ele é o intermediador do conhecimento entre os alunos, de modo que facilite a aprendizagem, auxilie a ter mais conhecimento e contribuir para uma sociedade pensante e crítica. Atentou-se também que a profissão apresenta suas divergências, há também vantagens e desvantagens, notando que o professor está sobre diversas situações, pode ter uma aula tranquila, como pode ter uma aula atribulada, com muitas conversas, assim como terá alunos participativos, como alunos que quase não participam, além de turmas cheias e turmas vazias.

Ao longo da aplicação do projeto da Ginquímica percebeu-se que os alunos utilizaram o conhecimento obtido, praticaram o conteúdo e diante dos jogos sentiram motivados a continuar aprendendo Química, sendo aplicado de modo satisfatório. Comprovou-se que o jogo é uma atividade muito educativa, que além de ensinar é uma forma de lazer válida e atraente aos olhos dos discentes, promovendo interação entre os mesmos e o conteúdo, ajudando assim a praticar e fixar o conteúdo. Por fim, compreendeu-se que os jogos, bem como as gincanas são práticas que auxiliam no desenvolvimento e na formação dos alunos em todas as fases, de modo que o processo ensino-aprendizagem ocorra satisfatoriamente perante os discentes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. *Psicomotricidade: corpo, ação e emoção*. Rio de Janeiro: Wak, 2005.

DAYRELL, Juarez. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro. Rio de Janeiro: Scipione, 2002.

GIBIN, G. B.; FERREIRA, L. H. Avaliação dos Estudantes sobre o Uso de Imagens como Recurso Auxiliar no Ensino de Conceitos Químicos. Química Nova Na Escola, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p.19-26, fev. 2013.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005. Tradução de: João Batista Kreuch.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. Editora Cortez. São Paulo – 1994.

PEZZINI, Elen Carmen. GINCANAS: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA E LÚDICA NO ESPAÇO ESCOLAR. Pranchita. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, José Rizzo. Corpo movimento e educação: o desafio da criança e adolescentes deficientes sociais. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

# MÍDIAS SOCIAIS E FAKE NEWS: O USO DA PONDERAÇÃO NA POLARIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES

Capítulo 8: 10.48209/978-65-00-CONTE-8

Vanessa Andriani Maria<sup>12</sup>

## INTRODUÇÃO

O direito à informação surge da consciência democrática e do desenvolvimento da sociedade. O surgimento de novos direitos acontece gradativamente, muitas vezes de acordo com os avanços tecnológicos. A revolução tecnológica vinculada ao crescimento das mídias de comunicação social são as maiores responsáveis pela grande dispersão de informações e demonstração de opiniões.

Analisando as relações e aplicações da internet inseridas no contexto da sociedade da informação, surge uma série de pontos atuais, por exemplo, o discurso do ódio, a exposição em excesso da intimidade, novas probabilidades de relacionamentos, dentre outros. É aparente o exercício do direito fundamental da informação entre esses assuntos, pois este novo tipo de interação admite que qualquer pessoa vinculada a essas redes sociais realize comentários ou apresente seu ponto de vista sobre qualquer assunto; abrangendo uma gama considerável de pessoas a depender da extensão de sua rede de contatos. As notícias fraudulentas são extremamente danosas à democracia e ao direito à informação; por gerarem desconfiança e incerteza prejudicando a ação individual no espaço público, visto que o cidadão passa a se guiar por inverdades.

As relações estabelecidas na sociedade da informação são marcadas pela fluidez e pela efemeridade colaborando para que as pessoas interligadas por essas redes sintam-se motivadas a manifestar seus juízos sobre qualquer matéria; transformando a liberdade de expressão em garantia concreta desses discursos, ou melhor,

---

<sup>12</sup> Vanessa Andriani Maria – Advogada (ULBRA), Pós-Graduada em Direito do Trabalho e Direito Cível. Membro da Comissão de Direitos Humanos e do Grupo de Violência de Gênero da OAB Santa Maria/RS Eng. Agrônoma (UFSM), Mestre em Ciência e Tecnologia Agroindustrial (UFPel). [vanessamariaadvs@gmail.com](mailto:vanessamariaadvs@gmail.com)

dessas opiniões.

O propósito deste trabalho é demonstrar o conflito entre o direito à informação e as Fake News, no ambiente das redes sociais. O artigo foi dividido em três tópicos centrais. No primeiro tópico, será analisado o Direito à Informação e o Direito de Informar; no segundo, a Conexão de Informações e as Redes Sociais. Por último, a Relação entre as Redes Sociais e as Fake News, pois as primeiras passaram a ser o maior ponto de propagação de notícias e de transferência de informações.

A metodologia utilizada neste trabalho parte do método dedutivo, realizando a revisão da bibliografia apontada nas referências, procurando visitar a doutrina e o que foi produzido sobre o tema apresentado. A leitura das obras apontadas nas referências foi a base do presente trabalho, em que a interpretação desses textos serviu de subsídio para a construção do que será apresentado.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DENTRO DA ÓRBITA DO DIREITO À INFORMAÇÃO E DIREITO DE INFORMAR

O direito à informação nasce da consciência democrática e da evolução da sociedade. As conquistas de novos direitos ocorrem gradualmente, muitas vezes observando os avanços tecnológicos: “[...] os direitos do homem constituem uma classe variável, como a história destes últimos séculos demonstra suficientemente. O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, [...]” Não é difícil de prever que, no futuro, poderão emergir novas pretensões que no momento nem sequer podemos imaginar... (BOBBIO, 1986, p.171)

O acesso à informação proporciona um ambiente de evidente transparência e democracia. Em um sistema democrático, onde o poder público repousa no povo, que o exerce por representantes eleitos ou diretamente, sobleva a necessidade de cada membro do povo fazer opções políticas sobre a vida nacional. Não só no processo eleitoral, mas por meio de plebiscitos ou referendos, o povo exerce seu poder

político. Para poder optar, para poder decidir com consciência, indispensável que esteja inteirado de todas as circunstâncias e consequências de sua opção e isso só ocorrerá se dispuser de informações sérias, seguras e imparciais de cada uma das opções, bem como da existência delas. Nesse sentido, o direito de informação exerce um papel notável, de grande importância política, na medida em que assegura o acesso a tais informações. (CARVALHO, 1999, p. 55)

Toda notícia é uma informação, mas nem toda informação é uma notícia. Diariamente, os veículos recebem de suas fontes “toneladas de informações que passam por um crivo de seleção, tratamento e coordenação para só então se tornarem notícias para consumo público” (BAHIA, 2009, p. 46)

Segundo Quirós (2017), as notícias falsas ganham credibilidade conforme os receptores estão aptos a considerá-las, além de depender do alcance exercido e da influência pelos que a propagam.

As fake news têm como objetivo fazer com que seus conteúdos sejam facilmente compartilhados entre as pessoas, acelerando ainda mais o procedimento da desinformação. A publicação de inúmeras informações não verídicas seguramente prejudica a formação do pensamento crítico.

Insta salientar que declarações confusas, enviesadas, ou provindas de enganos são na prática, equiparadas a mentiras inventadas pelos mais diversos motivos: ganhar dinheiro dos anunciantes, alcançar resultados eleitorais específicos, formar e influenciar correntes de opinião, induzir metas de políticas públicas, reforçar vínculos de identificação coletiva e, até mesmo, denegrir a imagem de uma coletividade ou segmento social, étnico ou racial. (JÚNIOR, 2017)

A informação tem grande valor para o Estado, garantindo benefícios sobre seus opositores em caso de disputas econômicas e guerras. Já entre os cidadãos, a informação tem grande relevância, amparando no crescimento da carreira profissional, acadêmica e nas relações entre particulares.

O acesso à informação é um verdadeiro instrumento a serviço do interesse público, sendo que a publicidade ou o direito de acesso às informações administrativas não é um fim em si mesma, mas um meio, um instrumento que existe para viabilizar



ou garantir a realização de outros valores sociais aptos a estimular o desenvolvimento (material ou espiritual) individual e coletivo da comunidade; é condição *sine qua non* para o exercício de outros direitos fundamentais. (RODRIGUES, 2014, p.106)

A sociedade da informação não é um modismo. Representa uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia, havendo quem a considere um novo paradigma técnico-econômico. É um fenômeno global, com elevado potencial transformador das atividades sociais e econômicas, uma vez que a estrutura e a dinâmica dessas atividades inevitavelmente serão, em alguma medida, afetadas pela infraestrutura de informações disponível. É também acentuada sua dimensão político-econômica, decorrente da contribuição da infraestrutura de informações para que as regiões sejam mais ou menos atraentes em relação aos negócios e empreendimentos. Sua importância assemelha-se à de uma boa estrada de rodagem para o sucesso econômico das localidades. Tem ainda marcante dimensão social, em virtude do seu elevado potencial de promover a integração, ao reduzir as distâncias entre pessoas e aumentar o seu nível de informação. (TAKAHASHI, 2000, p. 33)

As tecnologias da informação, em conjunto com a velocidade da circulação da informação, criaram o ambiente perfeito para o desenvolvimento de uma sociedade baseada nessa informação. (TAKAHASHI, 2000, p.33)

Com a Constituição de 1988 no Brasil, que foi promulgada após um período de ditadura e supressão de direitos fundamentais, o direito à informação entrou no rol de direitos e garantias individuais e sociais, iniciando uma cultura de transparência para a administração pública. Essa evolução constitucional proporcionou maior informação popular sobre o controle das ações governamentais e asseverou definitivamente o direito à informação, transformando as relações entre o cidadão e o Estado, principalmente.

O direito fundamental de acesso à informação é de todos, haja vista que o texto constitucional permite, com fulcro no inciso XXXIII do artigo 5º, que todos tenham direito a receber informações dos órgãos públicos. Não podem olvidar dúvidas no que tange à titularidade do direito de acesso, pois apesar das restrições contidas no caput do artigo 5º, onde se lê que é garantido, aos brasileiros e aos estrangeiros resi-

dentes no país, os direitos e deveres individuais e coletivos, o inciso ora mencionado faz a menção à expressão “todos”. Exige-se, portanto, a interpretação ampliativa do intérprete, o qual não está autorizado a reduzir o espectro subjetivo do direito fundamental. (CANOTILHO, 2013, p. 349).

Nessa seara, ao se falar do fenômeno da desinformação, deve-se pensar em termos de responsabilização jurídica dos envolvidos, já que a diligência do usuário da internet face à informação falsa não parece ser do mesmo cunho que o profissional responsável: o da informação verdadeira.

Fica manifesta a preocupação do legislador com a proteção do direito fundamental ligado à manifestação do pensamento, estando essa tutela ligada diretamente com a dignidade da pessoa humana, insculpida na Constituição Federal no art. 1º, III. A liberdade é fundamental para o exercício de direitos dentro do contexto de um Estado Democrático de Direito e a forma de exteriorizar essa dignidade, em muitas vezes, é através da liberdade de expressão ou da manifestação do pensamento, pois como disse DWORKIN( 2009, p. 519): “o desenvolvimento humano situa-se dentro de um processo que se constitui pela livre expressão conjugada com o intercâmbio da comunicação humana.

A liberdade de informação jornalística abrange todos os meios de divulgação de informação atuais, como sites, mídias sociais, blogs etc. É complicada a classificação de uma informação como Fake News sem que possamos censurá-la e com as redes sociais a difusão de julgamentos, apreciações e exibição de opiniões difundem-se numa velocidade incrível. Portanto, a averiguação das informações é um fato muito relevante para se chegar ao mundo da verdade ou falsidade de uma informação.

A proteção da informação jornalística e o próprio direito de informação (informar e ser informado) constituem garantia fundamental do indivíduo dentro do Estado Democrático de Direito:

A liberdade de imprensa nasceu no início da idade moderna e se concretizou – essencialmente – num direito subjetivo do indivíduo manifestar o próprio pensamento: nasce, pois, como garantia de liberdade individual. Mas, ao lado de tal direito do indivíduo, veio afirmando-se o direito da coletividade à informação. (SILVA, 2014, p. 259)

Na era da informática, a formação dos direitos e da regulação é acompanhada por dois tipos de tensões: - a tensão entre os direitos de natureza privada sobre a informação, o direito de propriedade, e a liberdade de informação; e - a tensão entre as proibições, outras restrições ou condições de acesso à informação (ou a determinadas categorias de informação) e a liberdade de informação (GONÇALVEZ, 2003, p. 12).

Se a informação noticiada atinge, de certa forma, a honra ou imagem do indivíduo, violando o seu direito à intimidade deverá ser considerado abuso do direito de informar, excedendo os limites do direito fundamental, devendo o responsável pela divulgação, sofrer as sanções civis e penais cabíveis. (SVALOV, 2012, p. 69).

Os canais de informações tradicionais, como jornais e revistas aderiram ao mundo da internet, utilizando o novo mecanismo para operar em tempo real. As notícias são divulgadas quase que instantaneamente através de seus sites. A consulta a esses meios de comunicação aumentou de forma significativa; mais da metade das residências no Brasil tem acesso à rede mundial de computadores (internet). Essa combinação de fatores proporciona uma intensa troca de informações entre os que informam e os que são informados.

Os dados comprovam a ferocidade com que as pessoas estão buscando informações na internet e como os sites jornalísticos, de busca e as mídias sociais atuam de forma definitiva na relação entre a produção de informação e consumo dessa informação.

Cumprir asseverar que os direitos da personalidade, positivados constitucionalmente sob o regime de direitos fundamentais, seguem a teoria geral das liberdades públicas, não só por formarem grupo de normas sujeitas a regime especial, mas particularmente, por dizerem respeito aos fatores que garantem a autodeterminação que o homem exerce sobre si mesmo. (MIRANDA, 2000, p. 59)

Deste modo, fica evidente a importância do direito à liberdade de informação para a sociedade, uma vez que, tal liberdade possui influência direta na construção de uma opinião pública, onde tal prerrogativa é fundamental para que se constitua verdadeiramente um Estado Democrático de Direito.

Na Sociedade da Informação e no Brasil do futuro, o indivíduo além de receptor da informação, atua também como agente informacional, “livre de escolher o conteúdo, interagir com ele, independentemente do espaço e do tempo em que se localizam o usuário e os conteúdos”. MIRANDA et al. (2000, p. 10). Corroborando a visão apresentada por MIRANDA (2000, p. 59), BORGES (2008, p. 183) afirma que “o usuário da informação pode ser o produtor ou o gerador de informação, além de ser o seu controlador”. A Sociedade da Informação e do Conhecimento é reconhecida pelo uso intenso da informação, do conhecimento e das tecnologias da informação e da comunicação, na vida do indivíduo e da sociedade, em suas diferentes atividades.

As tecnologias móveis de comunicação e informação vêm possibilitando novas formas de sociabilidade e de propagação da informação remetendo a outras percepções dos espaços urbano e virtual e possibilitando a formação de redes sociais móveis em nossa sociedade atual (HENRIQUES, 2014, p. 212).

O direito de transmitir informações, por sua relevância na construção de uma sociedade democrática, recebe uma proteção especial na Constituição Federal nos casos em que é exercido profissionalmente por intermédio dos meios de comunicação social. O direito de informar versa sobre a prerrogativa constitucionalmente assegurada de transmitir informações, e não deve ser confundido com a liberdade de manifestação do pensamento prevista no Art. 5º, IV da CF/88, que por sua vez consiste no direito de emitir uma opinião a respeito determinado tema. (NOVELINO, 2013, p. 523)

É impossível prever e controlar o que virá a circular em forma de conhecimento, uma vez que é inerente aos elementos estruturais da Sociedade da Informação, sobretudo pelo avanço extraordinário da convergência tecnológica entre informática, comunicações e eletrônica, a falta de controle da produção e circulação de conhecimento. A informação deve ser de livre acesso (inclusive assegurado por lei), onde toda e qualquer pessoa pode consumir e gerar informações, principalmente no ambiente digital, porém o que acontece quando as informações geradas são falsas? (MIRANDA et al, 2000, p. 4)

Porém, a informação gerada nem sempre é verdadeira. Dessa forma, ao fazer uso

do direito de informar, um direito este derivado do direito a liberdade de expressão, surge o dever de prestar a informação verdadeira, baseada em fatos e completa, de forma que não tenha seu sentido modificado pelo propagador da notícia.

Quando se trata de busca de informação, não se pode deixar de fazer referência à importância irrefutável das fontes de informação que, com o surgimento da Internet, se tornaram imensurável. E assim, devido a esse grande número de fontes de informação disponíveis na Rede, é tão imprescindível a elaboração de critérios que avaliem a qualidade das fontes.

## A IMPORTÂNCIA DE CHECAR INFORMAÇÕES ANTES DE COMPARTILHÁ-LAS EM REDES SOCIAIS

Desde a popularização da internet, na década de 1990, as redes sociais ocupam um espaço importante sob o ponto de vista das relações entre os indivíduos. Quer seja no Orkut ou no Facebook, diversas manifestações são expressas no interior desse tipo de aplicação de internet, evidenciando uma característica marcante em relação à liberdade de expressão e ao direito de informação, na medida em que cada membro, cada integrante, pode se tornar uma fonte de informação. Isso permite que a circulação de informação ultrapasse o tradicional modo jornal/rádio e passe a criar novas fontes, novas formas de abordagem na propagação de uma informação ou, até mesmo, na manipulação e posterior divulgação de uma informação. (RECUEIRO, 2009, p. 25).

O surgimento da Internet proporcionou aos usuários de redes que a informação seja disseminada de forma mais rápida, através das tecnologias de informação e comunicação, dessa forma a informação chegue ao usuário final em tempo real.

Compreender a mediação, a circulação e o uso da informação no contexto das redes sociais, através das relações estabelecidas por meio das tecnologias, acaba por se constituir numa rede de informação em que a interação se faz presente e, por conseguinte, o fluxo de informação cada vez mais intenso. [...] O Grande potencial existente no contexto das redes se refere ao fato de que a informação não se encontra mais

centralizada, o seu detentor não é mais uma única pessoa, ou seja, ampliam-se as fontes de informação. [...] As conexões existentes através das interações estabelecidas nas redes sociais criam possibilidades para que as pessoas atuem como multiplicadores e organizadores de uma dada comunidade. (RIBAS; ZIVIANI, 2008, p. 1)

As mídias sociais digitais tem favorecido o processo de comunicação promovendo o compartilhamento de informações sobre os mais diferentes assuntos, como bens, serviços, e sobre organizações.

As redes sociais na Internet possuem elementos característicos, que servem de base para que a rede seja percebida e as informações a respeito dela sejam apreendidas. Esses elementos, no entanto, não são imediatamente discerníveis. Por exemplo, o que é um ator social na Internet? Como considerar as conexões entre os atores on-line? Que tipos de dinâmicas podem influenciar essas redes? São esses questionamentos que nos interessam no âmbito da comunicação mediada pelo computador e do ciberespaço. (RECUERO, 2009).

Visualizando o futuro da Internet como meio de comunicação, podemos avaliar que este será um veículo sobre o qual a nova sociedade estará embasada; a sociedade voltada ao uso da informação, a partir de uma revolução tecnológica, trazendo a ideia de que as novas tecnologias da informação estão integrando o mundo em redes interligadas globalmente. Existem múltiplas redes interligadas que se tornam fonte de formação, orientação e desorientação da sociedade:

“por isso, é que a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social”. (CASTELLS, 1999, p. 573),

Redes compõem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. [...]essa lógica de redes gera uma determinação social em nível mais alto que a dos interesses sociais específicos expressos por meio das redes: o poder dos fluxos é mais importante que os fluxos do poder. A presença na rede ou a ausência dela e a dinâmica de cada rede em relação

às outras são fontes cruciais de dominação e transformação de nossa sociedade: uma sociedade que, portanto, podemos apropriadamente chamar de sociedade em rede, caracterizada pela primazia da morfologia social sobre a ação social (ibidem, p. 565).

Visualizamos uma sociedade que mudou a dinâmica nas relações que envolvem troca de informações, migrando do meio geográfico (físico) para o meio virtual oferecido pelas redes; com isso, houve transformações nas relações de poder. O poder está nas mãos de quem detém as conexões que ligam as redes, como por exemplo, “fluxos financeiros assumindo o controle de impérios da mídia que influenciam os processos políticos”. (CASTELLS, 1999, p. 566)

A economia informacional cuja dinâmica elimina distâncias e deixa os mercados mundiais sem bases ou fronteiras determináveis têm por função integrá-los, em tempo real, como unidades de um sistema aberto global (DOWBOR, 1996).

Existe uma relação direta entre o compartilhamento da informação e do conhecimento na sociedade e as redes sociais. Cada indivíduo tem sua identidade cultural e as redes, são espaços virtuais nos quais se dá a troca de conhecimentos e de informações, assim, nessas redes o ser humano se agrupa com seus semelhantes e estabelece inter-retrorelações de interesses e culturas que se modificam conforme suas interações fazendo com que elas cresçam, desenvolvam e evoluam vinculados a diferentes níveis de cognição, que se agregam e se complementam, promovendo maiores níveis de conhecimento à medida que a rede social se amplia. (CASTELLS, 2000)

Por meio das tecnologias as pessoas e as organizações trocam informações, e estas são multiplicadas e disseminadas na web. A informação coletiva é a que está disponível em qualquer suporte a todos que necessitam da mesma.

Uma das preocupações com relação ao conteúdo da fonte é sua confiabilidade especialmente no âmbito acadêmico científico. De tal modo, é necessário verificar informações do autor como suas credenciais no domínio do site em que a fonte esteja localizada, além de pesquisar outras páginas e a data de atualização em que a fonte foi publicada.

Atividades econômicas, sociais, políticas e culturais por todo o planeta estão sendo estruturadas pela Internet e em torno dela, como por outras redes de computadores. A velocidade com que as informações são processadas, renovadas e disponibilizadas em meio eletrônico, como também os recursos que facilitam o acesso e uso da rede por qualquer pessoa que saiba manusear um computador o outro dispositivo de acesso à Web permite a conexão com um ou vários sujeitos, desta forma construindo assim uma rede de relacionamentos social ou profissional. (CASTELLS, 2003)

Essas novas tecnologias têm papel decisivo na disponibilidade de informações, nas chamadas “autoestradas da informação”:[...] autoestradas da informação são meios de comunicação entre computadores, que seriam caracterizados por grande capacidade, rapidez e fidedignidade. Estes veículos permitiriam a comunicação fácil e intensa e trariam com isso grandes possibilidades de interatividade. (ASCENSÃO, 2002, p. 68)

As redes sociais propiciam a interação social dentro da própria internet, possibilitando a exposição da vida e, principalmente, a manifestação de um pensamento e criam uma falsa sensação de anonimato, facilitando o abuso de direito no exercício da liberdade de expressão. Nesse sentido analisando o conceito dos provedores de aplicações de internet chega-se a conclusão que a sua constituição ou desenvolvimento existe justamente para garantir diversas formas de interação dentro do ciberespaço (LEVY, 2010, p. 94).

Essa nova dinâmica social compreendida nos dias atuais trouxe uma grande mudança à percepção dos indivíduos, influenciando o processamento e a interpretação das informações. Essa condição pode ser denominada cultura de convergência, conectando as pessoas e fomentando um envolvimento mais participativo e intersubjetivo que impacta nas mais diversas decisões. (JENKINS, 2008, p.27).

A informação é um produto social e as novas tecnologias um meio detentor, formador e gerador do conhecimento. “O próprio processo de disseminação ativa do conhecimento pode ser parte de uma estratégia de manutenção do poder (SILVEIRA, 2000, p. 87). É preciso pensar no risco de que as novas tecnologias informacionais



permitam não “o máximo controle do poder por parte dos cidadãos, mas o máximo controle dos cidadãos por parte do poder” (BOBBIO, 1986). Muitas informações são difundidas de forma quase epidêmica, alcançando grandes proporções tanto online quanto offline. (RECUERO, 2009, p.25)

## A DISPERSÃO DE INFORMAÇÕES NAS REDES SOCIAIS E AS FAKE NEWS: TRANSPARÊNCIA X DESINFORMAÇÃO

Notícias falsas ou Fake News são aquelas notícias que não possuem conteúdo verdadeiro ou verossímil de forma notada e que busca influenciar ou atingir de alguma forma a opinião pública ou até mesmo o senso comum. De forma mais completa, segundo podem ser definidas como:

Definimos “notícias falsas” como artigos de notícias que são intencionais e verificavelmente falsos, e poderiam enganar os leitores. Inclui muitos artigos que se originam em sites satíricos, mas podem ser mal interpretados como factuais, especialmente quando vistos isoladamente no Twitter ou nos feeds do Facebook. (ALLCOTT e GENTZKOW, 2017, p. 217)

Aymanns, Foerster e Georg (2017, p.2) diferenciam *fake news* visivelmente identificáveis (como sátiras), muitas vezes compartilhadas pelo seu valor humorístico, daquelas cuja ausência de base factual não é óbvia e levanta incerteza sobre a veracidade de seu conteúdo, as quais classificam como “preocupantes”.

Diante da descrença nas mídias jornalísticas, além da popularização e facilidade de acesso à internet, atualmente grande parte da população busca suas informações através das redes sociais. Neste ambiente conhecido pela sua democratização qualquer um pode ser o transmissor da “informação”, mesmo que não possua nenhum dever ético de verdade, e, em alguns casos, a informação disseminada pode ser falsa, visando denegrir algo ou alguém.

Assim como os meios de comunicação clássicos, a internet também está sujeita a notícias falsas. De acordo com Souza (2017, p.01):

Ao longo de sua história, o jornalismo sempre conviveu em menor ou maior grau com notícias falsas. Boatos publicados sem apuração, notícias pagas para favorecer alguém, notícias simplesmente inventadas em veículos sensacionalistas – tudo isso não vem de hoje e foi algo com que a imprensa sempre buscou lidar. No entanto, com a internet, a proliferação das notícias falsas aumentou exponencialmente. Um fenômeno que vem pondo em risco a própria profissão de jornalista, que vê agora, em plena era digital, sua credibilidade novamente em jogo. (SOUZA, 2017, p.01)

Notícias falsas presentes em sites de redes sociais podem ser consideradas não apenas em termos da forma ou conteúdo da mensagem, mas também em termos de infraestruturas mediadoras, plataformas e culturas participativas que facilitam a sua circulação. (BOUNEGRU et al, 2017, p. 8)

A credibilidade é invariavelmente apontada como o valor mais importante do jornalismo e, justamente por sua relevância, exige um tratamento teórico refinado. (BERGER, 1996)

O comportamento típico dos usuários da internet se resume ao “compartilhamento de informações sem qualquer preocupação com a veracidade, que resulta na disseminação de boatos ou de trucagens assumidas como verdadeiras”. (MORETZSOHN, 2017, p. 302)

O conflito da hodierna revolução da mídia social não deve ser subestimado. Há bilhões de usuários de mídia social no mundo, os quais utilizam o espaço proporcionado pela internet e pelas plataformas de mídia social para se comunicar, criar conteúdos e trocar informações de modo inacreditavelmente veloz, circulando e reforçando rótulos em diversos campos sociais, como finanças, política, entre outros (BÂRGĂOANU e RADU, 2018, p. 25).

A complexidade envolvida na relação do usuário com as notícias falsas e boatos disseminados nas redes sociais, em função da ausência ou diluição da autoria dos textos requer que a mediação não atue somente como uma intercessão para esclarecer os fatos, mas também para o desenvolvimento de habilidade nos usuários que possibilite uma análise crítica da informação recebida e compartilhada (SOUSA, 2017, p.2398).

As Fake News concebem uma forma de manifestação do pensamento e têm ligação direta com a liberdade de expressão e, principalmente, com o direito de informação criando a possibilidade de o emissor dessa notícia falsa promover sua circulação.

A relação entre as plataformas e a disseminação rápida das Fake News sugerem que os utilizadores sentem que a combinação de ausência de regras encoraja a disseminação rápida de conteúdos de baixa qualidade e falsas notícias.

O uso de pseudônimo em muitos casos serve a um propósito legítimo; o que é problemático no mundo das notícias. A capacidade de obscurecer a identidade de uma pessoa publicando de maneira anônima é fundamental para uma *Fake News* circular no modelo de plataformas como Twitter, Facebook-Instagram e Snapchat. O anonimato prejudica a capacidade do leitor de avaliar a credibilidade do autor. (ROSENZWEIG, 2017, p. 106)

Seja qual for a relação entre realidade divulgada e a realidade “verdadeira”, os receptores consideram as notícias como o testemunho autêntico dos acontecimentos “reais”. Isto significa que no tocante ao seu efeito ele deve colocar-se em equação com a realidade. (KUNCZIK, 2001, p. 250)

Desse modo e inserido nesse ambiente caracterizado pela superficialidade e velocidade de informação, as Fake News encontram espaço para seu surgimento e desenvolvimento, principalmente, dentro das redes sociais. Importante salientar que muitas vezes a difusão da notícia é feita através de um sujeito comum que faz uma postagem e acaba alcançando um número incalculável de pessoas, mesmo que suas fontes não possuam confiabilidade, dessa forma possibilitando que notícias de cunho duvidoso ou até mesmo mentiroso e distorcido sejam divulgadas nas redes sociais.

A disseminação das redes sociais e os compartilhamentos abrem margem para que a desinformação atinja um novo patamar. Esse problema ganha visibilidade pela capacidade de influenciar especialmente processos eleitorais, e acentuar a polarização política. Faz-se necessário enfatizar que o problema das Fake News principalmente nas redes sociais se dá em um terreno conflituoso entre a garantia da liberdade de expressão e os limites do seu exercício.

No caso dos mecanismos técnicos implementados pelas plataformas, que visem sinalização de artigos falsos, ainda não há evidências da efetividade dessas medidas. Um dos caminhos que consideramos promissor é o corte de incentivos financeiros a páginas e perfis que alastram notícias falsas. No campo governamental e legal, o conflito entre o combate às Fake News e o respeito à liberdade de expressão é ainda mais delicado, pois embora tenha como objetivo suprimir conteúdos ilegais, ela confere às plataformas uma prerrogativa arriscada de definir o que vai ser retirado e o que pode ser mantido.

A investigação sobre o combate às notícias falsas, não se resolve com fórmulas simples e prontas, mas com um conjunto de mecanismos que vão desde recursos técnicos até o investimento em educação e inclusão digital.

## CONCLUSÃO

A prática das Fake News exerce grande influência sobre o juízo ou apreciação pública, especialmente quando partem de pessoas de grande controle diante da sociedade. Ligado a esse fato, podemos observar que as notícias falsas estão relacionadas a estes novos modelos de mídias na atualidade: as redes sociais.

É sempre de suma importância averiguar se a fonte é verídica antes de repassar a notícia, para não cometer algum ilícito, resguardando o direito à intimidade de outras pessoas e o direito à veracidade das notícias. Nesse sentido, a alfabetização midiática pode potencializar, o êxito tanto em ambientes educacionais como profissionais, constituindo-se ferramenta imprescindível para gerar cidadãos funcionais e engajados.

Observa-se que a prática das notícias falsas influencia intimamente a formação da opinião pública, principalmente quando se origina de pessoas de grande influência frente à sociedade. Ademais, salienta-se que a discussão sobre as notícias falsas está relacionada tanto à credibilidade jornalística quanto aos novos padrões de produção de comunicação direcionada ao público.

Primeiramente, a pessoa que recebe a informação, deve crer que o jornalismo diz a verdade, e esta verdade deve estar justificada em seu próprio discurso e amparada na realidade. Assim, o leitor ou aquele que acessa uma rede social acredita no que lê, não tem que conferir o exposto, apenas confiar no que leu.

Uma das maiores implicações das fake news e de uma sociedade suscetível à pós-verdade é a estreita relação entre o jornalismo selecionado e filtrado e o que é apresentado como verdade, fragilizando a confiança dos indivíduos no que se refere ao jornalismo nas instituições e nos agentes que as constituem, promovendo um maior descrédito a respeito das informações por elas produzidas ou disseminadas.

O problema das informações nas redes sociais mostrar-se bastante complexo e difícil de ser resolvido. Se por um lado parece importante haver algum tipo de regulação, por outro, as redes sociais não podem deixar de serem espaços livres, existindo o perigo, por exemplo, de que sejam criados filtros de caráter recriminatório (de censura).

Como formas de combate às notícias mentirosas que circulam nas redes pode-se citar a denominada educação midiática, onde jovens e adultos precisam aprender a ler e a interpretar notícias; averiguação do discurso com o intuito de distinguir de forma mais eficaz a mentira da verdade noticiada; e o aumento da transparência do processo editorial noticioso. Por serem ações complexas e que demandam um longo prazo, poderá se estabelecer um duelo árduo e que não cessará tão cedo.

Em um ambiente orientado em várias direções, tanto na política como digitalmente, habituar-se a avaliar notícias falsas tornou-se mais complicado. O cidadão não apenas tem o direito de ser informado, como também de receber informações verdadeiras, provenientes de fatos reais. Só assim o ser humano poderá desenvolver ideias próprias, julgamentos críticos e se posicionar sem sofrer interferência de fatores externos, que buscam deturpar sua realidade.

## REFERÊNCIAS

ALLCOTT, Hunt; GENTZKOW, Matthew. Social media and Fake News in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, Stanford University, 2017, v. 31, n. 2, p. 217.

ASCENSÃO, José de Oliveira. **Direito da internet e da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Forense, 2002. p. 68.

AYMANNIS, Christoph; FOERSTER, Jakob ; GEORG, Co-Pierre. **Fake News in Social Networks**. ArXiv preprint arXiv:1708.06233. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/1708.06233>. Acesso em: 27 out 2020.

BAHIA, Benedito Juarez. História, jornal e técnica: história da imprensa brasileira, volume 1/ Benedito Juarez Bahia. – 5.ed. – Rio de Janeiro : Mauad X, 2009.

BÂRGĂOANU, Alina; RADU, Loredana. Fake News or Disinformation 2.0? Some Insights into Romanians' Digital Behaviour. *Romanian Journal of European Affairs*, v. 18, n. 1, p. 24-38, 2018.

BERGER, Christa. Em torno do discurso jornalístico. In: FAUSTO NETO, Antonio.; PINTO, Milton José. (Org.). *O indivíduo e as mídias*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 188-193.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 13.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 171 p.

BOUNEGRU, Liliana; GRAY, Jonathan; VENTURINI, Tommaso; MAURI, Michele. (2017). *A Field Guide to Fake News*. Public Data Lab. Disponível em: < <http://fake-news.publicdatalab.org/> > Acesso em: 27 out. 2020.

BORGES, Maria Alice Guimarães. A informação e o conhecimento como insumo ao processo de desenvolvimento. *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*, v. 1, n. 2, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/down->

load/1249/1089> Acesso em: 27 out. 2020.

CARVALHO, Luis Gustavo Grandinetti Castanho de. **Direito de informação e liberdade de expressão**. Rio de Janeiro: Renovar, 1999. p. 55.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, [vol. I de A Era da Informação: economia, sociedade e cultura] 1999.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. v.2. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, A era da informação: Economia, sociedade e cultura, 2000.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia Internet: reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes; MENDES, Gilmar Ferreira; SARLET, Ingo Wolfgang ; STRECK, Lenio Luiz (Coords). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013, p. 349.

DOWBOR, Ladislau. **Governabilidade e descentralização. São Paulo em Perspectiva**. Revista da Fundação Seade, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 21-31, 1996.

DWORKIN, Ronald. **Uma questão de princípio**; trad. Luis Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GONÇALVES, Maria Eduarda. **Direito da informação: Novos direitos e formas de regulação na sociedade da informação**. Coimbra: Almedina, 2003, p. 12.

HENRIQUES, Sandra. **As Manifestações no Brasil e a formação de redes sociais móveis no contexto da sociedade atual**. Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 211-226, maio 2014.

JENKINS, Henry. **Cultura de convergência**. Tradução de Alexandria Susana. São Paulo: Aleph, 2008, p.27.

JÚNIOR, Owvaldo Giacoia. E se o erro e a fabulação do engano se revelarem tão essenciais quanto à verdade? Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/02/1859992-como-os-grandes-jornais-e-as-midias-sociais-tentam-responder-a-invencao-deliberada-de-fatos.shtml>> Acesso em: 27 out. 2020.

KUNCZIK, Michael. Conceitos de Jornalismo: norte e sul-Manual de Comunicação. Edusp, 2001. p. 250.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**; tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34. 2010.

MIRANDA, Rosângelo Rodrigues de. **A proteção constitucional da vida privada**. São Paulo: Editora do Direito, 1996, p. 59.

MIRANDA, Antonio Basilio de; PACKER, Abel Laerte; OLIVEIRA, Abigail de; BARRETO, Aldo Albuquerque; PACHECO, Fernando Flávio; MELO, José Marques de; COELHO NETTO, José Teixeira; SENRA, Nelson de Castro; JAMBEIRO, Othon; CHAS-TINET, Yone Sepulveda. **Os conteúdos e a sociedade da informação no Brasil**. DataGramZero, v. 1, n. 5, p. 1-16, out. 2000. Disponível em: Acesso em: 08 jun. 2020

MORETZSOHN, Sylvia Debossan. **“Uma legião de imbecis”**: hiperinformação, alienação e o fetichismo da tecnologia libertária. Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 294-306, nov. 2017.

NOVELINO, Marcelo. **Manual de direito constitucional**. 8.ed.São Paulo: Método,2013.

QUIRÓS, Eduardo. A era da pós verdade: realidade versus percepção. Uno, São Paulo, v. 27, n. 1, p.17-19, mar. 2017. Disponível em: <[http://www.revista-uno.com.br/wp-content/uploads/2017/03/UNO\\_27\\_BR\\_baja.pdf](http://www.revista-uno.com.br/wp-content/uploads/2017/03/UNO_27_BR_baja.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2020.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 25.

RIBAS, Claudia S. da Cunha; ZIVIANI, Paula. Redes de Informação: novas relações sociais. Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Disponível em: vol. X, n.1, enero - abr. /2008. Acesso em: 07 jun. 2020. p. 1

RODRIGUES, João Gaspar. Publicidade, transparência e abertura na administração pública. Revista de Direito Administrativo. Rio de Janeiro, v. 266, p. 89 – 123. maio / ago 2014, p. 106.

ROSENZWEIG, Adam. Understanding and Undermining Fake News From the Class-



room. **Berkeley Review Of Education**, Berkeley, v. 1, n. 7, p.105-112, 1 jan. 2017. Disponível em: <<https://escholarship.org/uc/item/7rk9w7tm>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SILVEIRA, Henrique Flávio Rodrigues da. Um estudo do poder na Sociedade da Informação. *Revista Ciência da Informação*. Brasília, v. 29, n. 3, p. 79-90, set./dez. 2000.

SOUSA, Amanda Moura de. O papel do bibliotecário como mediador da informação na era da pós-verdade. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*., [s.l.], v. 13, n. esp., p. 2390-2402, 2017.

SOUZA, Rogério Martins de. Investigando as fake news: análise das agências fiscalizadoras de notícias falsas no Brasil. 2017. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/sudeste2017/resumos/R58-0343-1.pdf>> Acesso em: 17 out. 2020.

SVALOV, Bárbara. O Direito à informação e a proteção dos direitos da personalidade. In: GOZZO, Débora (Coord.). **Informação e direitos fundamentais: a eficácia horizontal das normas constitucionais**. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 69 a 72.

TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da informação no Brasil: livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. p. 33.

# DISPOSITIVOS DE RASTREAMENTO E A PRIVACIDADE À LUZ DOS PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS

Capítulo 9: 10.48209/978-65-00-CONTE-9

Cristiano Dotto Rabenschlag<sup>13</sup>

## INTRODUÇÃO

Através dos tempos surgiu a necessidade de buscar mecanismos que assegurassem direitos e garantias contra abusos de poder, desta surgiram soluções que buscavam satisfazer as necessidades dos seres humanos, que foram chamadas de direitos humanos.

As ideias de direitos humanos têm origem no conceito filosófico de direitos naturais que seriam atribuídos por Deus, que surgiram através de várias fontes: costumes, tradições de diversas civilizações, ideias surgidas na religião cristã e no direito natural.

Um ponto em comum encontrado diz respeito à necessidade de limitação e controle dos abusos de poder do próprio Estado e de suas autoridades, bem como sua adequação aos princípios básicos de igualdade e de legalidade frente ao Estado moderno e contemporâneo.

Assim, houve a necessidade de se positivar os direitos humanos, surgindo os direitos fundamentais que nada mais são do que os direitos humanos normatizados nos ordenamentos jurídicos.

Na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 5º, é possível encontrar todos os direitos e garantias previstas na nossa legislação.

Apesar de a sociedade ter conquistado alguns direitos e garantias incorporadas na nossa Constituição, advém a necessidade constante de manter, aprimorar e expandir no ordenamento jurídico, normas que ferem os direitos e garantias conquistadas. Um exemplo disso é o Estado que de forma abusiva usa de todos os meios

13 Bacharel em Direito pela ULBRA, Pós-Graduado em Advocacia Cível pelo Centro Universitário UNA.

para controlar a vida privada do cidadão, violando as garantias conquistadas na Constituição Federal.

A Resolução nº 245 do CONTRAN obriga a instalação de equipamento antifurto (rastreador) nos veículos novos a partir de 2009.

O rastreador é um aparelho que serve para localizar, bloquear o veículo e através deste aparato verifica-se as últimas posições do veículo e/ou solicita-se a localização do mesmo, em datas e horários específicos. Frisa-se que este registro encontra-se em uma central controlada pelo Estado ou por uma empresa particular.

O objetivo deste trabalho consiste em avaliar se o rastreador viola o direito à intimidade e à vida privada dos usuários dos automóveis que possuem o dispositivo instalado.

Este trabalho foi realizado através de pesquisas na doutrina e jurisprudência buscando-se fazer uma revisão bibliográfica que englobe importantes pesquisas documentais a respeito do direito à privacidade e aos princípios gerais do direito.

A maioria da doutrina jurídica desenvolvida tem considerada os princípios gerais do direito como fonte para orientar a interpretação do direito positivo, preenchendo possíveis lacunas da lei ou do ordenamento jurídico; que é aceito pela maioria dos doutrinadores.

Os princípios gerais de direito encontram-se previstos na Lei de Introdução ao Código Civil de 2002. “quando a lei for omissa, o juiz decidirá o caso de acordo com a analogia, os costumes e os princípios gerais de direito.”

Montoro rotula os princípios gerais de direito como “fonte material do ordenamento jurídico” (MONTORO, 2000, p. 363).

A partir de uma série de conceitos, observa-se que os princípios gerais do direito tratam de diretrizes que servem de inspiração para a criação, interpretação e integração do direito.

## PRINCÍPIOS GERAIS EXPRESSOS E NÃO EXPRESSOS

Certos princípios não estão registrados nos textos legais, pois eles já estão gravados no espírito ético dos ordenamentos jurídicos. Eles têm origem na fundamentação ética, como necessário para a convivência social, coesos com as noções da cidadania para possibilitar uma sociedade mais justa para todos.

Norberto Bobbio esclarece em sua obra:

Muitas normas, tanto dos códigos como da constituição, são normas generalíssimas e, portanto, são verdadeiros e autênticos princípios gerais expressos (BOBBIO, 1999, p. 159).

Pode-se encontrar na nossa Constituição, em específico no artigo 1º alguns exemplos de princípios expressos: a soberania; a cidadania; a dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Os princípios gerais norteiam todo ordenamento jurídico e nenhuma lei ou texto normativo pode sair dessa linha. Eles são o alicerce do mais puro direito.

Por outro lado, os princípios gerais não expressos estão no texto legal, mas de forma subentendida. Norberto Bobbio, define tais princípios como:

São aqueles que se podem tirar por abstração de normas específicas ou pelo menos não muito gerais: são princípios, ou normas generalíssimas, formuladas pelo intérprete, que busca colher, comparando normas aparentemente diversas entre si, aquilo a que comumente se chama o espírito do sistema (Ibidem).

Em certas condições os princípios não expressos podem predominar ante os expressos. Por exemplo, os princípios constitucionais da vitaliciedade dos juízes não podem prevalecer sobre o princípio da moralidade pública. Especificamente no Direito de Família, existe a monogamia, um princípio não expresso, que paira sobre todos os textos legislativos, significando de modo geral, que nenhuma lei tem competência para contrariar este princípio jurídico, sob pena de se fazer indispensável reorganizar todo o sistema.

Este é um modelo costumeiro de princípio não expresso que não precisa estar

escrito, pois ele já está arraigado em nosso sistema e em todos os membros da organização social e jurídica.

## PRINCÍPIOS E REGRAS

Regras e princípios são elementos de uma categoria normativa, pois os dois proferem o que deve ser e são razões de juízos concretos de ser.

O professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Marcelo Galuppo, elaborou uma teoria que faz uma distinção entre princípios e regras e que arca com a questão da colisão dos princípios:

... a grande questão já não será pura e simplesmente sobre a existência dos princípios gerais do direito, que com a consolidação do Estado democrático de direito passam por um processo de constitucionalização que os transforma, evidentemente, em princípios constitucionais (GALUPPO, 1998, p. 135).

Alexy trouxe sua contribuição ao diferenciar princípios e regras articulando que:

O critério mais utilizado é o de generalidade, ou seja, é aquele que considera os princípios como normas de um grau de generalidade relativamente alto e as regras são normas de generalidade relativamente baixa (ALEXY, 1997, p. 83).

Com isso o grau de generalização ou abstração seria o vetor que os diferenciaria. Os princípios são vagos e indeterminados, necessitam de intervenções que os consolidem, já as regras, diante de sua exatidão, podem ser aplicadas diretamente.

Canotilho cita que:

Os princípios estabelecem padrões juridicamente vinculantes, estabelecidos em função da justiça ou da própria ideia de direito; as regras podem ser normas vinculativas com conteúdo apenas funcional (CANOTILHO, 2000, p. 1124).

Buscando demonstrar a imposição do princípio, Rui Portanova cita:

Os princípios não são meros acessórios interpretativos. São enunciados que consagram conquistas éticas da civilização e por isso, estejam ou não previstos em lei, aplicam-se cogentemente a todos os casos concretos (PORTANOVA, 2003, p. 14).

Regras e Princípios diferenciam-se pelo fato dos princípios configurarem o caso de forma aberta, e as regras o fazem de forma fechada. Quer dizer que, enquanto nas regras as propriedades que conformam o caso constituem um conjunto fechado, nos princípios não se pode estabelecer uma lista fechada das mesmas: não se trata só de que as propriedades constituem as condições de aplicação, e sim, se tais condições se encontram ou não genericamente determinadas.

Após a distinção entre as duas categorias de normas, princípios e regras, torna-se necessário mencionar a colisão de princípios.

## COLISÃO DE PRINCÍPIOS

Primeiramente antes de se adentrar na colisão de princípios, deve-se fazer uma afirmação inicial:

Os princípios se correlacionam e se interagem. De acordo com o caso concreto, deve o intérprete dar privilégio a um em detrimento de outro, caso ocorra eventual colisão, dentro de um juízo de ponderação. Por outro lado, não pode, jamais, desatender ou violar um princípio, sob pena de colocar em risco a integralidade do sistema jurídico (MELLO, 1996, p. 546).

No caso de colisão entre princípios, um simplesmente afasta o outro no momento da resolução do embate, quando as possibilidades jurídicas e fáticas de um deles forem de maior valor do que as do outro.

Negreiros lembra que:

A concretude do caso, no entanto, não nos deve ofuscar e nos fazer perder de vista a necessária função interpretativa que os princípios exercem para a manutenção da unidade do sistema e da sua adequação valorativa. É preciso, portanto, fundamentar a solução concreta à luz de todo o ordenamento jurídico, operando-se uma coordenação normativa que não se rege por um raciocínio lógico-formal, mas por uma ponderação valorativa ou, mais especificamente, teológica (NEGREIROS, 2001, p. 354).

No caso de um conflito entre princípios, deveremos buscar encontrar uma forma de aplicá-los e impor-lhes o menor grau de sacrifício possível. Deve-se, consequentemente, ponderar os princípios em questão, conferindo-lhes valores, de maneira a encontrar o conteúdo e o grau de aplicabilidade de cada princípio em caso concreto.

Segundo Alexy, o principal critério que diferencia uma regra e um princípio é a maneira como eles se comportam no caso de colisão. Deste modo, as regras estão vinculadas à subsunção e os princípios à ponderação.

Da mesma forma, Dworkin acredita que a ponderação seja a melhor solução para a colisão de conflitos, asseverando que as regras são aplicadas de maneira disjuntiva, ao passo que a aplicação dos princípios ocorre em uma dimensão de peso.

Gallupo (2002) comenta que:

Em razão de sua proposta pressupor uma hierarquia entre princípios, o que seria impossível, mesmo que não se trate de uma hierarquização absoluta, mas condicionada, visto que é tratada tendo-se em vista o caso concreto (GALLUPO, 2002, p. 175).

Observa-se que existem duas correntes que tratam da colisão de princípios, daí surge uma indagação “qual a melhor solução para a colisão de princípios?”, a melhor saída em um caso de colisão de princípios, de direitos ou de deveres fundamentais, é recorrer à ponderação dos bens jurídicos em jogo.

Deve-se lembrar de que a ascensão da dignidade humana na ordem jurídica, ou, em outras palavras, a prevalência do sujeito, em detrimento do objeto nas relações jurídicas.

Por exemplo, em uma situação em que dois princípios colidem, deve-se analisar qual princípio busca a efetivação da dignidade da pessoa humana, isto quer dizer, que a dignidade deverá sempre preponderar.

Com isso, se analisarmos a Carta Magna que rege todo o nosso ordenamento jurídico, localizaremos a dignidade da pessoa humana juntamente com os demais objetivos da República Federativa do Brasil, o que nos leva a crer que existe uma

inevitável hierarquia principiológica.

## DIREITOS FUNDAMENTAIS

Frente à necessidade de se entender melhor o papel da dignidade da pessoa humana e sua importância no nosso ordenamento jurídico, bem como seu destaque na solução do problema da colisão de princípios, deve-se aprofundar ainda mais a questão dos direitos humanos e seu papel norteador na interpretação de princípios e regras.

Abreviadamente, os direitos humanos já nascem com o homem, pois fazem parte da própria natureza humana e da dignidade que lhe é intrínseca; e são fundamentais e universais. (Martínez 1995, p.13),

Tais princípios perfilham como direito às necessidades humanas que, por meio da história dos mais variados povos, aparecem como indispensáveis para que se tenha a dignidade que a vida humana necessita.

Como conceitua Bidart:

Son derechos básicos, sin los cuales no sería factible una sociedad adecuada para El hombre que deben reconocerse a todo hombre por pertenecer a (o derivan de) su modo de ser propio (BIDART, 2000, p. 4).

Existe uma grande variedade de ciências que conceituam o que chamamos de direitos humanos e nem sempre o significado é o mesmo.

Assim como a expressão “pessoa humana”, a expressão “direitos humanos” também tem sido tema de grande debate, ao longo do tempo. Há autores que entendem que direitos humanos e direitos fundamentais são nomenclaturas sinônimas, mas a maioria concorda que existam diferenças conceituais. Falar em direitos fundamentais, simplesmente, elimina da expressão a importância das lutas que ocorreram para situar os direitos humanos em sua perspectiva histórica, social, política e econômica, no processo de transformação da civilização. Além disso, direitos humanos traz, no seu bojo, a ideia de reconhecimento e de proteção, que direitos fundamentais não contêm, uma vez que são apenas as inscrições legais dos direitos inerentes à pessoa humana. Os direitos humanos não foram dados, ou revelados, mas conquistados, e muitas vezes à custa de sacrifícios de vidas. ( CASTILHO, 2018, p.43)



Esclarecido o significado de direitos humanos, pode-se entender a conceituação de direitos fundamentais.

Apesar do termo direitos humanos e direitos fundamentais serem frequentemente definidos como sinônimos, seus significados são distintos como ilustra Sarlet: “O termo direitos fundamentais se aplica para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado” (SARLET, 2003, p. 33).

Em suma, os direitos fundamentais nada mais são que os direitos humanos adicionados no ordenamento jurídico.

## DIREITOS FUNDAMENTAIS PRIVADOS

O direito constitucional moderno tem acolhido a ampliação da eficácia dos direitos fundamentais às relações privadas. Essa disposição produz efeitos não somente entre o particular frente o Estado (vertical), mas também entre particulares (horizontais), isso se revela inteiramente compatível com a Carta Política brasileira.

A questão da eficácia horizontal ou vertical tem grande valor fático e jurídico, principalmente para identificar a quem são oponíveis aos direitos fundamentais do indivíduo.

O constitucionalismo clássico envolve os direitos fundamentais como direitos subjetivos de defesa dos indivíduos exercidos contra o poder Estatal. Assim, não é permitida a evocação dos direitos fundamentais para a solução de um conflito entre particulares.

Ocorre que a estrutura em que se determinou o constitucionalismo sofreu alterações ao longo da história, com isso surgiu na doutrina três correntes que discordam sobre o tema.

A primeira corrente não permite a aplicabilidade dos direitos fundamentais nas relações privadas, como esclarece Figueiredo:

A primeira rejeita a oponibilidade de direitos fundamentais entre entes privados, somente admitindo-a nas relações estabelecidas com o Poder Público. Só o Ente Público, portanto, estaria sujeito à vinculação das garantias fundamentais. Sua rigidez, entretanto, é mitigada ao aceitar como sujeito à observância dos direitos fundamentais igualmente o particular em exercício de atividade peculiar ao Estado, assim como outros que recebem do Estado subsídios e benefícios fomentadores de sua atividade (FIGUEIREDO, 2009).

A segunda corrente admite a aplicação mediata dos direitos essenciais, mas não admite sua aplicação entre particulares:

A segunda corrente defende a aplicabilidade mediata ou indireta dos direitos essenciais, mas não permite a sua oponibilidade entre os particulares ao fundamento de que esta provocaria um conflito entre os indivíduos que, dotados da mesma força jurídica, fariam valer seus direitos. Por tal motivo, admitir-se-ia a renúncia aos direitos essenciais por meio de contratos privados, o que se acreditaria ser um instrumento de validação do princípio da autonomia da vontade. Neste compasso, os direitos fundamentais entre particulares valeriam, apenas, mediante expressa previsão de norma ordinária de direito privado (Ibidem).

A terceira corrente aceita a aplicação mediata tanto na relação vertical (indivíduo x Estado) como também na horizontal (entre particulares), com isso novamente Figueiredo explica que:

A terceira e majoritária corrente reconhece a oponibilidade aberta dos direitos fundamentais não só na relação indivíduo/Estado, mas também, na relação entre particulares, abraçando a chamada eficácia imediata (ou direta) dos direitos essenciais, tendo uma perspectiva dos direitos fundamentais de dimensão objetiva, exigindo do Estado uma conduta ativa de proteção a esses direitos. O predicado mais relevante desta corrente é a falta de intermediação das normas de direito privado na interpretação das diretrizes constitucionais, cuja aplicação se dá prontamente, nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 5º da Constituição de 88 (Ibidem).

Têm-se verificado que a terceira corrente é majoritária, prevalecendo a aplicação dos direitos fundamentais no âmbito privado.

## PRIVACIDADE E DIREITO DE PROPRIEDADE

Apesar do direito de propriedade ser reconhecido como um direito fundamental conhecido pela Constituição Federal, somente será reconhecido pela ordem jurídica do Estado se for exercida a sua função social juntamente ao proveito pessoal do proprietário.

O direito de propriedade é encontrado na Constituição Federal nos seus artigos 182, § 2º, e 186, mas esse direito não é absoluto, pois a propriedade poderá ser desapropriada por necessidade ou utilidade pública.

O direito à privacidade é encontrado no artigo 5º, X, da Constituição Federal: “são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação” (BRASIL, 2011).

As transformações pelas quais transcorreu a humanidade nas últimas décadas, criaram desafios à eficácia dos direitos da personalidade, especialmente ao direito à privacidade.

## A RESOLUÇÃO N° 245 DO CONTRAN E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL

Há muito tempo os proprietários de veículos são vítimas de roubo e furto no Brasil. Presencia-se diariamente na mídia a dimensão do problema e a ineficiência do Estado para lidar com a situação, que chegou a um nível insustentável, tanto para os proprietários, como para as seguradoras. Tais empresas de seguros anualmente registram um elevado número de carros não recuperados após serem furtados ou roubados. Tendo em vista a atual situação, o CONTRAN (Conselho Nacional de Trânsito) amparado pela Lei Complementar nº 121, de 9 de fevereiro de 2006, criou o Sistema Nacional de Prevenção, Fiscalização e Repressão ao Furto e Roubo de Veículos e Cargas, estabelecendo a obrigatoriedade de equipamento antifurto nos

veículos novos saídos de fábrica, produzidos no País ou exterior.

## RESOLUÇÃO Nº 245 DO CONTRAN ASPECTOS JURÍDICOS E LEGAIS

A Resolução nº 245, de 27 de julho de 2007, atribuiu ao Conselho Nacional de Trânsito - CONTRAN, através do art. 12, da lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997, a instituição do Código Brasileiro de Trânsito (CBT), e também em conformidade com o decreto nº 4.711, de 29 de maio de 2003, o Sistema Nacional de Trânsito (SNT). A partir da vigência do novo código, várias providências foram adotadas, no sentido de aprimorar fatores ligados à segurança dos veículos, como a instalação de rastreadores possibilitando o bloqueio destes, com o intuito de reduzir os furtos e roubos, bem como possibilitar seu rastreamento.

A Resolução, em seu artigo 5º, estabelece que: As informações sigilosas obtidas através do rastreamento do veículo deverão ser preservadas nos termos da Constituição Federal e das leis que regulamentam a matéria e serão disponibilizadas para o órgão gestor do sistema nacional de prevenção, fiscalização e repressão ao furto/roubo de veículos e cargas, criado pela lei complementar nº 121 de 09 de fevereiro de 2006.

O princípio da proporcionalidade constitucional e direito e garantias fundamentais da Constituição Federal não foram observados na Lei Complementar 121/2006, pois foram analisados os três elementos que conduzem o conteúdo do princípio da proporcionalidade no Direito Constitucional que conforme Figueiredo são:

I) o princípio da pertinência, que corresponde à apropriação do meio ao fim perseguido; II) o princípio da necessidade, pelo qual o cidadão tem direito à menor desvantagem possível para a obtenção de determinado fim; III) princípio da proporcionalidade estrito, através do qual a medida adotada não deve ser de uma severidade excessiva (FIGUEIREDO, 2009).

É dever do Estado garantir a todos a segurança e a ordem pública, mas obrigar o particular a obter um dispositivo antifurto, contraria o princípio comentado, bem

como seus subprincípios da pertinência e da necessidade.

Assim sendo, foi esquecido um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, assinalado no artigo 3º, I, que destina a estabelecer uma sociedade livre, justa e solidária. Atinge também o princípio da liberdade igualmente expresso na Constituição Federal, precisamente no artigo 5º, caput, e igualmente cria antagonismos entre os bens jurídicos garantidos na Constituição que são a vida e o patrimônio, já que a norma tem como objetivo principal a tutela do patrimônio, e não da vida do proprietário.

Com isso elucida novamente Figueiredo:

No Estado de Direito, a atividade legislativa deve se pautar pelos valores e pelos princípios consagrados na Constituição, estando o legislador vinculado jurídico-materialmente às normas constitucionais, e, por conseguinte sujeito ao controle jurisdicional (Ibidem)

## CONSTITUCIONALIDADE DA RESOLUÇÃO

Se por ventura não for declarada a inconstitucionalidade da Lei Complementar 121/2006, é cabível ainda materialmente expor a inconstitucionalidade da norma editada pelo CONTRAN - Resolução 245/2007, alegando a violação ao princípio constitucional da proporcionalidade.

Esse importante princípio do Direito Constitucional contemporâneo possibilita a análise da harmonia do mérito dos atos normativos com a pauta de valores aplicada na Lei Fundamental, agindo como limitador à discricionariedade legislativa, prevenindo a prática de arbitrariedades.

Com essa finalidade aponta Celso Antônio Bandeira de Mello:

As competências administrativas só podem ser validamente exercidas na extensão e intensidade proporcionais ao que seja realmente demandado para cumprimento da finalidade de interesse público a que estão atreladas. Segue-se que os atos cujos conteúdos ultrapassem o necessário para alcançar o objetivo que justifica o uso de competência ficam maculados de ilegitimidade,

porquanto desbordam do âmbito da competência; ou seja, superam os limites que naquele caso lhe corresponderiam. Sobretudo quando a Administração restringe situação jurídica dos administrados além do que caberia, por imprimir às medidas tomadas uma intensidade ou extensão supérfluas, prescindendas, ressalta a ilegalidade de sua conduta (MELLO, 2006, p. 107).

É importante salientar que no projeto de lei complementar LC 121/2006, os legisladores chegaram à conclusão que as empresas privadas que eram encarregadas de prevenir os crimes de roubos e furtos em veículos e cargas eram inviáveis. Portanto, se as empresas privadas não são viáveis, por que o rastreador somente funcionará após o particular contratar uma empresa privada? Se o objetivo da lei é reprimir os crimes de roubo e furto, ela não terá êxito.

Tal medida somente irá acarretar em custos para a coletividade de consumidores que terão que pagar por um equipamento que não cumpre seu objetivo, e além do prejuízo econômico haverá lesão de direitos fundamentais.

Observa-se que se a lei é inadequada a sua finalidade, inadequada será a própria lei. Contudo é inconstitucional o ato desproporcional, o mesmo poderá ser invalidado pelo poder judiciário.

Mendes lembra que:

(...) um juízo definitivo sobre a proporcionalidade da medida há de resultar da rigorosa ponderação entre o significado da intervenção para o fim atingido e os objetivos perseguidos pelo legislador (proporcionalidade ou razoabilidade em sentido estrito). O pressuposto de adequação (*Geeignetheit*) exige que as medidas interventivas adotadas mostrem-se aptas a atingir os objetivos pretendidos. O requisito da necessidade ou da exigibilidade (*Notwendigkeit oder Enforichkelt*) significa que nenhum meio menos gravoso para o indivíduo revelar-se-ia igualmente eficaz na consecução dos objetivos pretendidos. Assim, apenas o que é adequado pode ser necessário, mas o que é necessário não pode ser inadequado (MENDES, 1994, p. 115).

Deste modo, a imposição da medida desobedece ao princípio da proporcionalidade, razão pela qual não pode fundamentar a imposição de sanções contra aqueles que a desatenderem. A medida é inadequada pois não atende ao interesse público.

Do mesmo modo, transgride preceitos também constitucionais ligados à liberdade e à vida privada, conforme já discutido quando tratada a inconstitucionalidade da lei complementar.

## VIOLAÇÃO DA INTIMIDADE E VIDA PRIVADA E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL

A Constituição Federal de 1988, mais precisamente no seu artigo 5º, X, trata especificamente sobre o direito à intimidade do cidadão, ligado diretamente à questão de privacidade. Isto é, impossibilitando o acesso a informações sobre a privacidade de cada indivíduo, e também evitar que sejam divulgados dados sobre esta área da manifestação existencial do ser humano. A Constituição ainda no seu artigo 5º, X afirma: “são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurando o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação” (BRASIL, 2011).

Cabe salientar que, o que caracteriza a violação da intimidade e vida privada é como foi imposta a resolução, tornando o usuário incapaz de tomar as decisões que afetam somente a ele.

## RESOLUÇÃO 245 E DIREITOS FUNDAMENTAIS FRENTE AOS PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS

Observa-se que a referida resolução não respeitou o direito fundamental da intimidade e da vida privada.

O art. 1º, § 1º da resolução assevera que: “O equipamento antifurto deverá ser dotado de sistema que possibilite o bloqueio e rastreamento do veículo”.

É seguro afirmar que o equipamento de bloqueio e rastreamento tira o direito de liberdade e o sentimento de intimidade atingindo diretamente no Princípio da dignidade humana.

Tal atitude deturpa o senso de liberdade e induz um sentimento de *caputis*

*diminutio* à dignidade da pessoa humana, porquanto devastada o sentimento de intimidade. Enfim, firma uma inferioridade do cidadão, perante a máquina estatal que num clique tecnológico passa a supervisionar o cidadão comum, tal como na ficção científica delineada por George Orwell no livro 1984, que sintetiza a ideia de Big Brother do aparato estatal para controlar o indivíduo, através da implacável tecnologia de vigilância (BRASIL, 2010).

A exigência da obrigatoriedade do equipamento de monitoramento atinge a privacidade da pessoa em três aspectos resguardados pela constituição, garantia de isolamento, isto é a garantia de que a pessoa não vai se destacar perante as outras pessoas nas vias públicas, no caso do rastreador, ele destaca o veículo e ainda armazena num banco de dados os trajetos e hábitos do motorista, como elucida o juiz federal Douglas Camarinha Gonzales:

Normalmente se tem que são a casa e os papéis particulares o espaço privado por excelência da pessoa humana ou da separação da atenção pública. Nessa linha, a rigor, os espaços públicos, como as ruas, permitiriam a observação, fotografia e a gravação com relação a todos aqueles que nele se encontram.

Não obstante, ainda no espaço público, a pessoa tem uma expectativa de privacidade que é determinada pela intensidade da observação ou atenção. Na hipótese desses autos, ainda que o veículo se valha naturalmente das vias públicas, essa utilização vem necessariamente associada a ideia de trânsito, ou seja, de contato transitório e pontual. (Ibidem).

Um segundo aspecto atingido é a restrição do controle de informações da pessoa acerca dela mesma, acerca desse aspecto novamente enfatiza o juiz federal Douglas Camarinha Gonzales:

Esse aspecto é diretamente infringido pelos atos administrativos aos quais aqui se opõe. O sistema de rastreamento e monitoramento é um sistema precisamente de colheita de informações sobre a pessoa, de identificação de sua localização geográfica e de captação potencial de seu âmbito de locomoção e destino (BRASIL, 2010).



E por fim o terceiro aspecto é o da capacidade da pessoa decidir sobre decisões que afetam somente a ela, isto é o direito da não interferência nas questões privativas à pessoa, mais uma vez brilhantemente ilustra o juiz federal Douglas Camarinha Gonzales:

Quanto a esse elemento, os atos das autoridades de trânsito têm precisamente a aptidão de desconsiderar o proprietário como pessoa capaz de tomar decisões.

De fato, se as tecnologias de monitoramento existem e se são elas disponíveis e adequadas para a prevenção de crimes, recuperação de objetos furtados ou roubados e identificação dos criminosos, o uso dessas tecnologias inclusive na medida em que afetam a capacidade de isolamento da pessoa, não deveria caber a outra senão ao próprio proprietário do veículo (Ibidem).

Por fim, é possível o monitoramento, mas cabe exclusivamente à pessoa, como uma decisão individual e não submissa.

## CONCLUSÃO

Portanto diante da resolução nº 245 do CONTRAN evidenciamos a obrigatoriedade do uso do equipamento antifurto, que possibilita o bloqueio e o rastreamento do veículo.

O objetivo da resolução é evitar o grande número de roubos e furtos de veículos e cargas existentes no país. Os custos da instalação e a mensalidade serão pagos pelo proprietário do veículo. A resolução causou uma enorme preocupação aos proprietários de veículos, ao PROCON, às entidades de defesa dos direitos humanos e ao Ministério Público, que alegam que a resolução estaria atingindo um direito fundamental à intimidade e à vida privada e no caso do PROCON a preocupação seria com a venda casada do equipamento, sem o consentimento do proprietário.

No primeiro capítulo, foi possível visualizar os princípios gerais do direito e suas particularidades, os princípios expressos e os não expressos e a sua importância para o ordenamento jurídico brasileiro como auxiliar da hermenêutica, as regras e

princípios apesar de serem consideradas normas, elas possuem distinções, princípios configuram o caso de uma forma aberta e as regras o fazem de forma fechada, para no caso de um conflito de princípios, a melhor solução encontrada foi através da ponderação.

No capítulo seguinte foram abordados os direitos fundamentais que nada mais são que os direitos humanos adicionados no ordenamento jurídico. Algumas correntes afirmam que os direitos humanos são aceitos no âmbito do particular frente ao estado, mas a corrente mais aceita é a que os direitos humanos podem produzir efeitos entre os particulares. A privacidade é considerada um direito fundamental, como também o direito de propriedade, ambos presentes na Carta Magna.

Seguindo a ordem, foi possível adentrar na análise da resolução n° 245 do CONTRAN e a Constituição Federal, ao analisar a resolução verificou-se que a finalidade é prevenir, fiscalizar, reprimir o furto e roubo de veículos e cargas no país, mas por outro lado, foi analisado o aspecto legal diante da constituição e a questão da violação da privacidade e da vida privada e seu exame acerca dos direitos fundamentais e os princípios constitucionais.

Desta forma o presente estudo possibilita que em face à contradição, leve a um debate na busca de um melhor entendimento da resolução n° 245 do CONTRAN e os princípios norteadores dos direitos humanos fundamentais.

## REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Constitucionalismo discursivo**. Trad. Luís Afonso Heck. Porto Alegre: Livraria do Advcção, 2007.

ALEXY, Robert. Sistema jurídicos, princípio jurídicos y razón practica. Doxa: **Cuadernos de Filosofia del Derecho**, n. 5, 1988.

ALEXY, Robert. **Teoria de los derechos fundamentales**. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1997.

BIDART, Adolfo Gelsi. Crisis y afirmación de derechos humanos. Revista de La Facultad de derecho de México. 85 JMHO 1972 P. 153. Apud MAGALHÃES. José Luiz Quadros de. **Direitos humanos: sua história, sua garantia e a questão da indivisibilidade**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2000.

BOBBIO, Norberto. **Teoria do ordenamento jurídico**. Maria Caleste Cordeiro dos Santos. Brasília: Ed. Universidade de Brasília 1999

BRASIL. 7ª Vara Cível Federal de São Paulo - Ação Cr, PuD ca. **Autos nº 0007033-40.2009.403.6100**. Autor: Ministério Público Federal. Réu: União Federal. São Paulo. 18 de março de 2010.

BRASIL - **Constituição Federal 1988**. Vade Mecum / obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia céspedes - 11. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2011.

CASTILHO, Ricardo. **Direitos Humanos**. 6. Ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018, p. 43.

CANOTILHO, J. J. Gomes. **Direito constitucional e teoria da Constituição**. 4.

ed. Coimbra: Almedina, 2000.

FIGUEIREDO, Fernanda Mendonça dos Santos. Direitos fundamentais aplicam-se a relações privadas. **Revista Consultor Jurídico**, 5 de fevereiro de 2009. Disponível em: <[http://www.conjur.com.br/2009-fev-05/stf-reconhece-aplicacao-direta-direit-os-fundamentais-relacoes-privadas#ftn1\\_7607](http://www.conjur.com.br/2009-fev-05/stf-reconhece-aplicacao-direta-direit-os-fundamentais-relacoes-privadas#ftn1_7607)>. Acesso em: 24 out.2020.

GALUPPO, Marcelo Campos. Princípios jurídicos e a solução de seus conflitos: a contribuição da obra de Alexy. **Revista da Faculdade Mineira de Direito**, Belo Horizonte: PUC-Minas, v. 1, n. 2, 1998.

MARTÍNEZ Raul. **Participación democrática y derechos humanos**. Montevideo: Servicio Paz y Justicia. 1995.

MELLO, Celso Antônio bandeira de. **Curso de direito administrativo**. 8. ed. São Paulo: Malheiros. 1996

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de direito administrativo**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2006.

MENDES, Gilmar Ferreira. A proporcionalidade da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. Repertório IOB de jurisprudência, nº 23, 1994. p.473 apud MORAES Alexandre de. **Direito constitucional administrativo**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MONTORO, André Franco. **Introdução à ciência do direito**. 25. ed., 2. tir. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2000.

NEGREIROS, Teresa. A dicotomia público-privado ao problema da colisão de princípios. In: TORRES, Ricardo Lobo. **Teoria dos direitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

PORTANOVA, Rui. Princípios do processo civil. 5. ed. edição. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 3. ed. ver. atual e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

# GESTÃO PÚBLICA EM SAÚDE: ESTUDO NA SECRETARIA DE SAÚDE DE UM MUNICÍPIO CEARENSE

Capítulo 10: 10.48209/978-65-10-CONTE-9

Jorge Luiz Cunha Lima<sup>14</sup>  
Luís Carlos Ribeiro Alves<sup>15</sup>

## INTRODUÇÃO

O acesso aos cuidados básicos de saúde é um direito de todos os cidadãos, mas nem todos os países do mundo reconhecem tal direito para os seus cidadãos. O Brasil é um desses poucos países e possui um dos sistemas de saúde legalmente mais bem estruturados. Há, contudo, muitos desafios em se falando na gestão desse sistema e é por isso que tratá-lo como objeto de estudo para o curso de administração pública é essencial.

Dada a complexidade do sistema único de saúde, não o trataremos como um todo, mas com o enfoque nos procedimentos de gestão em um município cearense. O presente estudo apresenta um relatório de pesquisa sobre a realidade das políticas de saúde pública em um município cearense de pequeno porte, isto é, um município com população estimada para o ano de 2018 em menos de 20 mil habitantes. O objetivo, é portanto, compreender o funcionamento do sistema único de saúde, caracterizar e explicar sua sustentabilidade e os avanços das políticas de saúde local.

Diante dos desafios da gestão pública, consideramos primordial compreender e aperfeiçoar a gestão pública. Uma vez que consideramos o importante de-

14 Professor do Curso de Direito da UNINTA em Itapipoca/CE; Mestre em Políticas Públicas e Sociedade pela UECE em Fortaleza/CE; Especialista em Gestão Pública pela UECE em Itapipoca/CE; e Especialista em Formação em EaD pela UNIP em São Paulo/SP.

15 Possui graduação em Bacharelado em Filosofia - CNBB - Instituto Teológico-Pastoral do Ceará (2008), graduação em PROFORM - Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília (2010), mestrado em Educação - Universidad del Salvador (2017) e Doutorando em Educação Basada em Competências - Centro Universitário Mar de Cortés (MARCO - México). Atualmente é professor da educação básica - Secretaria da Educação Básica do Ceará, atuando como assessor técnico - Secretaria da Educação Básica do Ceará e colaborador do Centro Universitário Mar de Cortés (MARCO - México).

safio de garantir o acesso ao atendimento em saúde de acordo com o nível de complexidade demandado pelos sujeitos, buscou-se por meio do estudo reunir informações com o propósito de responder ao seguinte problema: Como se dá a gestão do sistema único de saúde em um município cearense e quais são os principais desafios enfrentados e perspectivas de avanços?

Tomou-se, portanto, como objetivos para o estudo: Compreender o funcionamento do sistema único de saúde em um município cearense, por meio da análise de seus principais desafios e perspectivas identificadas pelos gestores do sistema. Como objetivos específicos se definiram a realização de estudos bibliográficos para compreender o surgimento, implantação e avaliação do SUS em contextos nacional e local, análise de indicadores contextuais do município e entrevista com gestor do sistema único de saúde em um município cearense.

Encontra sua justificativa na necessidade de se promover a comunicação entre os universitários e a administração pública, no sentido da análise e intercâmbios entre teoria e prática da gestão pública. Ademais da relevância de se conhecer o funcionamento do SUS na garantia de direitos fundamentais dos cidadãos.

Para o desenvolvimento do estudo, foram utilizadas pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo, além de estudo de caso. A pesquisa bibliográfica se baseou em publicações sobre o surgimento, implantação e avaliação do sus. O estudo de caso se deu a partir da pesquisa de campo e de análise dos indicadores disponíveis nos institutos de estatística e/ou fornecidos na pesquisa de campo.

A estrutura do trabalho se compõe referencial teórico em que se analisam os objetivos, princípios, responsabilidades dos entes e a estrutura do SUS. seguida de uma breve apresentação da metodologia adotada. Segue-se a isso a análise dos resultados contextuais da pesquisa de campo e breves considerações finais.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O Sistema Único de Saúde (SUS) resultou de décadas de luta de um movimento que se denominou Movimento da Reforma Sanitária<sup>16</sup>. Tal sistema foi insti-  
16 O Movimento da Reforma Sanitária nasceu no contexto da luta contra a ditadura, no início da década de 1970. A expressão foi usada para se referir ao conjunto de ideias que se tinha em relação às mudanças e transformações necessárias na área da saúde. Essas mudanças não abarcavam apenas o sistema, mas todo o se-

tuído pela Constituição Federal (CF) de 1988 e consolidado pelas Leis 8.080/1990 e 8.142/1990. Assim sendo, algumas características desse sistema dizem respeito à colocação constitucional de que a saúde deve ser compreendida como um direito do cidadão e um dever do Estado brasileiro, através da aplicação estratégica dos seguintes princípios constitucionais basilares:

A universalidade assegura o direito à saúde a todos os cidadãos e o acesso sem discriminação ao conjunto de ações e serviços de saúde ofertados pelo sistema. [...] A integralidade pressupõe considerar várias dimensões do processo saúde-doença que afetam os indivíduos e as coletividades e pressupõe a prestação continuada do conjunto de ações e serviços visando garantir a promoção, a proteção, a cura e a reabilitação [...]. A equidade no acesso às ações e aos serviços de saúde [...] justifica a prioridade na oferta de ações e serviços aos segmentos populacionais que enfrentam maiores riscos de adoecer e morrer em decorrência da desigualdade na distribuição de renda, bens e serviços (VASCONCELOS; PASCHE, 2006, p. 535).

A apresentação desses princípios constitucionais são aplicáveis à oferta de serviços de saúde pública, de forma para orientar também a gestão pública do SUS. Nesse contexto, o Sistema Único de Saúde deve estar disponível ao atendimento gratuito de todos brasileiros, integralizando a oferta de diversos serviços hospitalares e laboratoriais no país, observando as prioridades históricas das regiões brasileiras, a fim de considerar a necessidade de existir ações e serviços específicos de saúde pública em cada localidade territorial.

Nesse contexto, o Sistema Único de Saúde apresenta-se como solução para “dificuldade de acesso” às ofertas de serviços de saúde pelos usuários brasileiros, bem como resolução ao “problema do financiamento” de si mesmo (BARBOSA, 2013). Sobre a dificuldade de acesso pelos usuários, entende-se que ainda há uma persistente distribuição desigual na oferta de serviços de saúde entre as regiões e localidades brasileiras.

Nesse caso, o SUS procura coordenar e organizar a distribuição desses serviços de forma equitativa entre Estados e Municípios, observando a focalização de políticas públicas ao atendimento do interesse social; e combatendo a baixa disponibilidade de serviços de atendimento aos cidadãos em suas localidades (BARBOSA,

---

tor saúde, em busca da melhoria das condições de vida da população (Fonte: Site Pense Mais SUS. Disponível em: <https://bityli.com/O4TKv> Acessado em: 28.Out.2020).



2013). Quanto ao problema do financiamento, o Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro otimiza o acesso gratuito dos brasileiros aos diversos serviços hospitalares e laboratoriais na rede de saúde pública por força de lei; e a formação de parcerias entre os Setores Público/Privado colabora para dinamizar a redução dos gastos públicos (BARBOSA, 2013).

Atualmente, os juristas entendem há a necessidade de priorizar o atendimento do interesse social sobre o econômico que, por seu turno, persegue o lucro que advém das relações de mercado. A aplicação jurídica da lei do SUS busca garantir a democratização do acesso à saúde pelos cidadãos brasileiros, acompanhando: o aumento periódico da demanda; o agravamento da demanda; o combate ao encarecimento da assistência; e a manutenção proporcional do financiamento (CARVALHO, 1993).

O aumento periódico da demanda considera a ampliação da universalização dos serviços de saúde pública, como resultado dos efeitos da maximização do índice de desemprego e da oferta baixos salários. O agravamento da demanda acontece de forma relacionada ao crescimento do desemprego, da miséria e da pobreza ao gerar e agravar doenças (existentes e pré-existentes). O encarecimento da assistência revela a desorganização na disponibilidade de equipamentos (hospitalares e laboratoriais) e de operadores da saúde qualificados. A manutenção proporcional do financiamento considera as leis que disponibilizam recursos para a continuidade dos serviços de saúde pública, permitindo a formação de parcerias entre os setores público/privado em favor da redução do gasto público (CARVALHO, 1993).

Por sua vez, os serviços privados de saúde com relevância pública estão subordinados à regulamentação, fiscalização e controle do SUS. Aí se incluem tanto o sistema privado lucrativo exercido por pessoas físicas ou jurídicas individuais ou coletivas (prestadoras ou proprietárias de planos, seguros, cooperativas e autogestão), quanto o sistema privado não lucrativo, filantrópico ou não. Nesse contexto, incluem-se: hospitais, clínicas, consultórios, laboratórios bioquímicos, de imagem e outros, de todas as profissões de saúde e com todas as ações de saúde.

Portanto, a descentralização das ações e serviços de saúde deve considerar

a parceria entre o setor público/privado, a fim de viabilizar mecanismos de redução do gasto público, bem como a ampliação da oferta de serviços e equipamentos de saúde, à medida que pratica-se a ampliação do princípio da universalização do SUS (CARVALHO, 1993). Então, a gestão democrática do Sistema Único de Saúde exige o controle social da saúde, com a participação da sociedade de forma genérica ou específica ao fiscalizar e avaliar os atos administrativos da gestão da saúde pública brasileira.

Este processo de descentralização pode acontecer por meio de diferentes mecanismos, entre os quais, se destaca a experiência do Estado do Ceará, com a implantação do modelo de Consórcios Públicos de Saúde. Os Consórcios consistem em uma “reunião de organizações que se aliam com a finalidade de alcançar um objetivo ou executar um projeto e aplicam conjuntamente recursos e técnicas necessárias, mantendo a independência organizacional e a individualização [...]” (DUARTE, 2011, p.259).

Nessa perspectiva da implementação do modelo de consórcios públicos, os municípios que são os grandes responsáveis pelos atendimentos, tem condições de atuar de maneira conjunta na organização da estrutura de atendimento de maneira regionalizada, impactando de maneira significativa no volume de recursos investidos em comparação com a licitação individualizada no caso da aquisição de medicamentos, equipamentos e serviços para cada unidade federativa.

Cabe destacar ainda que “esta forma de organização pressupõe uma adequada articulação de todos os recursos existentes na área para sua melhor utilização e adequação à realidade local [...] para o estabelecimento da relação de mútua responsabilidade sanitária com a população adscrita” (MOTA, 2007, p. 35). Se destaca, portanto o compromisso mútuo em relação aos cuidados sanitários da rede, garantindo ainda a independência de cada um dos entes na gestão de seus recursos e políticas de saúde, colaborando, entretanto, naquilo que é de interesse comum dos entes.

Nos consórcios, que surgiram a partir da estimulação do Governo do Estado do Ceará para a reorganização da rede, dado o volume de recursos escassos em comparação às demandas existentes. Os consórcios (JULIÃO e OLIVIERI, 2020) são

compostos tanto por um grupo de municípios de uma mesma região quanto pelo Governo do Estado do Ceará e se constituem como associações autárquicas públicas. Este processo, de acordo com Julião e Olivieri (2020) consistiu em uma inovação, haja visto ser a primeira experiência de Consórcio vertical envolvendo entes de diferentes níveis da federação para mobilizar recursos e serviços para a população, promovendo uma relação intermunicipal na busca de soluções para problemas comuns.

Entre os principais ganhos destacados por Mota (2007) e Julião e Olivieri (2020) foi a interiorização dos serviços de média complexidade em saúde, bem como a prestação de serviços laboratoriais e eletivos, bem como ganho de escala no atendimento, graças ao fato de os entes realizarem as contratações de maneira conjunta, tendo maior poder no que se refere a contratação de serviços do setor privado.

## METODOLOGIA

De acordo com Demo (2000), pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem e tem como objetivo a solucionar problemas ou tirar dúvidas, tendo como base o método científico.

Para a análise de dados, caracterizamos o presente trabalho como baseado em técnicas quantitativas, à medida que explora diferentes dados estatísticos e qualitativa à medida que se utiliza de ferramentas como a análise de conteúdo de documentos e materiais bibliográficos. Caracteriza-se desta forma como descritiva, à medida que se dedica a descrever o funcionamento do SUS, nos contextos teóricos e práticos de um município cearense.

Foram utilizados como procedimentos de pesquisa: a análise de conteúdo em documentos e em registros institucionais, tanto do município analisado, especialmente nos setores de Recursos Humanos e gestão financeira; como de instituições de estatística em nível nacional e estadual, a saber IBGE e IPECE; além disso se realizou entrevista com o gestor do sistema único de saúde local, tendo em vista coletar indicadores dos desafios percebidos e enfrentados na gestão do sistema

único de saúde, bem como das principais perspectivas de avanço vislumbradas pelo mesmo para a gestão do serviço de saúde pública no município.

Foi elaborado um pequeno roteiro para a entrevista, com base nas orientações da professora do Seminário Temático, para servir como guia no momento da entrevista, sem, contudo, ser um roteiro fechado. De forma geral, o objetivo das perguntas era compreender os mecanismos de gestão e controle do SUS adotados no município, bem como os desafios e perspectivas percebidos pelo gestor.

## RESULTADOS

No contexto da análise de resultados, levado a termo pelo levantamento de informações, bibliográficas, nos sites institucionais de informações estatísticas, como IPECE e IBGE, dentre outros, cabe destacar informações contextuais sobre o município cearense selecionado para este estudo. De acordo com o último censo do IBGE, realizado em 2010 (IPECE 2017), a população era de 14.408 habitantes, com população estimada para 2018 de 16.015, o que o caracteriza como um município de pequeno porte. A distribuição desta população é de 36,70% e 63,30% são residentes respectivamente na zona urbana e zona rural, caracterizando o Município como tipicamente rural, cuja densidade demográfica é de 71,23 hab/K<sup>2</sup>. Assim sendo, 51,87% e 48,13% da população é formada respectivamente por homens e mulheres.

Em 2016, a população ocupada era de apenas 8,4% da população, totalizando 1.331 pessoas, com média salarial de 1,4 salários mínimos. Conforme dados (IPECE 2017), são onze as Unidades de Saúde ligadas ao Sistema Único de Saúde (SUS) administradas pelo Poder Público local. A taxa de mortalidade infantil no município é de 11,11 óbitos para cada mil nascidos vivos. Apresenta 1.8% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 89.2% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 6.7% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Quando comparado com os outros municípios do estado, fica na posição 180, 102 e 50 de um total de 184, respectivamente. Já quando comparado a outras cidades

do Brasil, sua posição é 5255, 1578 e 3190 de um total de 5570, respectivamente.

Nesse sentido, a prestação de serviços públicos local possui profissionais de saúde, ligados ao Sistema Único de Saúde (SUS) e estão organizados da seguinte forma:

Tabela 1: Profissionais de saúde registrados no município estudado e Estado

Discriminação	Profissionais de Saúde Ligados ao SUS	
	Município	Estado
Total	112	67.681
Médicos	13	12.470
Dentistas	3	2.954
Enfermeiros	15	7.824
Outros Profissionais de Saúde/Nível superior	4	6.454
Agentes Comunitários de Saúde	33	15.667
Outros Profissionais de Saúde/Nível Médio	44	22.312

Fonte: Secretaria de Saúde do Ceará (SESA) In.: Viana, 2018.

Nota: Se a profissionais de saúde cadastrados em Unidades de Saúde públicas e Privadas.

Os indicadores de saúde pública do referido município, não são favoráveis ao desenvolvimento do bem estar, contribuindo para colocá-lo em desvantagem no atendimento das necessidades da população de baixa renda. Assim sendo, a quantidade de profissionais não é suficiente ao atendimento da demanda, cujo efeito é a lotação das unidades públicas de atendimento em períodos de grande demanda. Dessa forma, a distribuição de profissionais e unidades de saúde local ocorre da seguinte forma:

Tabela 2: Principais Indicadores de Saúde no município estudado e no Estado no ano de 2018

Discriminação	Profissionais de Saúde Ligados ao SUS	
	Município	Estado
Médicos/ 1.000 hab	0,82	1,39
Dentistas/ 1.000 hab	0,19	0,33
Leitos/ 1.000 hab	0,82	2,14

Unidades de Saúde/ 1.000 hab	0,7	0,43
Taxa de Internação por AVC (40 anos ou mais)/ 10.000 hab	26,85	27,06
Nascidos Vivos	287	125,387
Óbitos	4	1,591
Taxa de Mortalidade Infantil/ 1.000 nascidos vivos	13,94	12,69

Fonte: Secretaria de Saúde do Estado do Ceará (SESA). In.: Viana, 2018.

A ocorrência de contradições na realidade da saúde pública local contribui para a formatação de um índice de desenvolvimento humano. O Índice de Desenvolvimento Humano do referido Município, o situa na faixa de médio IDH, com 0,606, que o coloca na posição 117<sup>o</sup> no Estado do Ceará, expressando informações de desenvolvimento mediano com relação à: educação, longevidade e renda, sendo esta última, ao observar-se a per capita de R\$ 5.877,70, a maior parte delas (96,6%) advinda de fontes externas. Mesmo assim, os dados sobre a longevidade são melhores que a média global municipal; o que significa melhoria de acesso da população aos equipamentos de saúde pública, tratamentos e remédios.

Com relação a geração de riquezas, a renda do município, ocorre nos três setores da economia, onde o setor de serviços tem maior participação no PIB municipal. Como geralmente ocorre em outros Municípios, a população economicamente ativa está mais presente nas unidades públicas municipais, que prestam serviços à população; a outra parte de trabalhadores distribui-se no comércio local. Segue a tabela abaixo:

Tabela 3: Distribuição do PIB municipal em relação ao Estado

Discriminação	Município	Estado
PIB (R\$ MIL)	91.657	130.620.788
PIB per capita (R\$ 1,00)	5.878	14.669
Valor adicionada básico		
Agropecuária	5.21	4.49
Indústria	11.18	19.56
Serviços	83.61	75.95

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). In.: Viana, 2018.

No que se refere a distribuição dos servidores municipais, consultamos o se-

tor pessoal do referido município, onde fomos informados da totalidade dos servidores do mesmo e da representatividade da área de estudo sobre a totalidade de servidores do município. De acordo com o setor de pessoal, o município possui um total de 1.100 funcionários públicos, onde 692 são efetivos. Já quando observamos apenas a secretaria de saúde, o total de servidores é de 262 com vínculo com a Secretaria de Saúde local. Destes, 190 são servidores efetivos; e 72 são servidores não efetivos (entre contratados e agentes políticos).

A partir da aplicação do instrumento de pesquisa entrevista aberta e semiestruturada foi possível realizar a análise mais contextualizada das condições de gestão da saúde no município.

Tabela 4: Número de equipes de saúde no município estudado

EABSB: Equipe de Atenção Básica da Saúde Bucal;			NÚMERO DE EQUIPES DE SAÚDE AVALIADAS PMAQ-AB									
NASF: Núcleo de Apoio à Saúde da Família												
CEO: Centro de Especialidades Odontológicas												
UF	IBGE	MUNICÍPIO	1º CICLO - 2011/2012			1º CICLO - 2013/2014			1º CICLO - 2015/2016			
			ESF/ EAB	ESF/ EABS	ESF/ EAB	ESF/ EABS	NASF	CEO	ESF/ EAB	ESF/ EABS	NASF	CEO
CE	231355	CAR(FIC)	2	1	5	0	1	0	7	3	1	0

**Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) lin. Viana, 2018.

O referido Secretário de Saúde do municipal desenvolveu comentários a respeito dos resultados municipais no Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica (PMAQ). Conforme o entrevistado, dentro de uma escala de 0 – 100, o referido Município obteve 71% do alcance das metas pretendidas pelo Ministério da Saúde na região consorciada (um total de sete municípios). Ao observar a tabela acima, houve uma evolução no atendimento ao público local, com a melhoria de qualidade na oferta de serviços de saúde ao cidadão. A ampliação estratégica de equipamentos sociais voltados à manutenção da saúde da família foi significativa para o combate às endemias locais e no controle/erradicação de epidemias.

Ainda analisando a tabela acima, sem dúvida, os três ciclos do PMAQ elevou o nível de qualidade de vida municipal, ampliando investimentos em recursos humanos (ESF/EAB/ESB/EABSB) para garantia da melhoria do atendimento ao público local. Na voz do Secretário local, são 7 equipes (3º Ciclo ESF/EAB) e cada uma possui: 01 médico, 01 enfermeira, 01 dentista, 02 técnicas de enfermagem, 01 serviços gerais, 01 recepcionista, 01 motorista de carro, 01 gerente de núcleo e 01 vigia turno da noite. Nesse contexto, o Secretário entrevistado informou que a cada 2.500 habitantes locais, há uma Equipe de Saúde da Família (ESF). E a cada 800 imóveis, um agente de saúde seria responsável pelo atendimento dos domiciliados (Zona Rural e Zona Urbana).

O entrevistado informou que o referido Município faz parte do Consórcio Público de Saúde da Microrregião de Itapipoca (CPSMIT) consiste da união de 7 Municípios da Região anteriormente citados acima. O CPSMIT tem por objetivo prestar serviços especializados de saúde através do Centro de Especialidade Odontológica (CEO). O Secretário relatou na entrevista que há o controle social através do Conselho Municipal de Saúde com participação de 25% do Poder Público, 25% do prestador e 50% da população. Já o percentual de financiamento advém 100% Governo Federal, com obras e equipamentos; e custeio, com a participação de 40% do Governo Estadual e 60% do Governo Municipal.

Portanto, ao final da entrevista, o entrevistado comentou que os percentuais de financiamento anual do SUS, com participação de: 5% do Governo Federal, 12% do Governo Estadual e 15% do Governo Municipal/DF, através de receitas adquiridas com a coleta de tributos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de aprofundar os conhecimentos sobre a gestão do Sistema Único de Saúde, que apesar de ser um dos sistemas de saúde mais avançados do mundo, ainda apresenta diversos desafios, especialmente com relação ao financiamento e a aplicação de um paradigma de gestão que tenha como principal referência o atendimento de qualidade para todos respeitando os princípios idealizados



pelo próprio sistema, sejam eles, a universalidade, equidade, integralidade, regionalização hierarquizada, descentralização e comando único e participação popular.

De um modo geral, consideramos satisfatório o alcance de nossos objetivos, no sentido de compreender o funcionamento do Sistema Único de Saúde, através de seu histórico, objetivos e princípios norteadores, bem como os estudos já realizados para a avaliação de sua implementação. No que se refere ao estudo de caso no município cearense, consideramos relevante a análise realizada dos dados disponibilizados nos sistemas de transparência, que levam em consideração a quantidade de servidores em relação à totalidade dos servidores municipais; a formação das equipes de trabalho e a gestão da logística. Um fator que percebemos como muito relevante foi a atuação do município na participação de um Consórcio de Saúde com cidades vizinhas, com o objetivo de reduzir os custos de logística para os atendimentos de média complexidade.

Diante da coleta de dados, compreendemos que ainda restam muitos desafios, especialmente, no que se refere ao financiamento do Sistema Único de Saúde, haja visto que este possui uma previsão orçamentária que se baseia em eventos imprevisíveis como a doença ou acidentes. A análise de conteúdo nos permitiu compreender a estrutura do sistema e suas diretrizes de funcionamento, já a entrevista nos possibilitou compreender, desde o ponto de vista de um gestor do sistema de saúde os principais desafios e perspectivas de desenvolvimento para esse sistema.

Dada a relevância acadêmica e prática do tema, torna-se necessário o desenvolvimento de estudos que possam aperfeiçoar as estratégias de gestão dos recursos e das pessoas que atuam no sistema, com o objetivo de garantir a melhoria do financiamento e gestão dos recursos, bem como a qualificação dos atendimentos realizados.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Estela Capelas. 25 Anos do Sistema Único de Saúde: Conquistas e Desafios. Revista de Gestão em Sistemas de Saúde - RGSS, São Paulo, v. 2 , n. 2, p. 85-102, jul./dez. 2013. 85. Disponível em <<http://www.revistargss.org.br/ojs/index.php/rgss/article/view/51>> Acesso em 02.outubro.2018.

BRASIL, Ministério da Saúde. Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica (PMAQ). Disponível em: [http://dab.saude.gov.br/portaldab/ape\\_pmaq.php](http://dab.saude.gov.br/portaldab/ape_pmaq.php) Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 8.080/1990**, de 19.09.1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/l8080.htm>>. Acesso em: 11 Outubro. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 8.142/1990**, de 28.12.1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências inter-governamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8142.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8142.htm)>. Acesso em: 12 Outubro. 2018

BRASIL. Ministério da Saúde. Glossário do Ministério da Saúde: projeto de terminologia em saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/glossario\\_ms.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/glossario_ms.pdf). Acesso em 10.outubro.2018.

IBGE. Panorama Municipal. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>> Acesso em 14. setembro. 2018.

CARVALHO, Gilson de Cassia Marques. O momento atual do SUS... a ousadia de cumprir e fazer cumprir a lei. **Saude soc.**, São Paulo, v. 2,n. 1,p. 9-24, 1993. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010412901993000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412901993000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 13. Outubro. 2018.

DEMO, P. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.

DUARTE, G. Dicionário de Administração e Negócios. 4.ed. Fortaleza: KBR, 2011

JULIÃO, Karine Sousa; OLIVIERI, Cecília. Cooperação intergovernamental na política de saúde: a experiência dos consórcios públicos verticais no Ceará, Brasil. Cadernos de Saúde Pública. V. 36 nº.3 Rio de Janeiro, Março 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00037519>

MOTA, Maria Vaudelice. Descentralização do Sistema Único de Saúde (SUS) no Estado do Ceará: a experiência na microrregião de Baturité. 2007. 180 f. Tese. (Doutorado em Saúde Pública) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA. Renilson Rehem. O sistema público de saúde brasileiro. Seminário Internacional Tendências e Desafios dos Sistemas de Saúde nas Américas São Paulo, Brasil 11 a 14 de agosto de 2002. Disponível em <<http://sistema.saude.sp.gov.br/eventos/Palestras/Material>

[%20de%20Apoio/Textos%20de%20Referencia/O Sistema Publico de Saude Brasileiro.pdf](http://sistema.saude.sp.gov.br/eventos/Palestras/Material%20de%20Apoio/Textos%20de%20Referencia/O_Sistema_Publico_de_Saude_Brasileiro.pdf)> Acesso em 14.setembro.2018.

VASCONCELOS, C. M.; PASCHE, D. F. *O Sistema Único de Saúde*. In: **Tratado de Saúde Coletiva**. São Paulo: Hucitec, 2006.

VIANA, C.M.P. , Perfil Municipal 2017. Fortaleza-CE. IPECE, 2018. Disponível em: <[http://www.ipece.ce.gov.br/perfil\\_basico\\_municipal/2017.](http://www.ipece.ce.gov.br/perfil_basico_municipal/2017.)> Acesso em 14. setembro. 2018.

# INFÂNCIA, RAÇA E ESCOLA: OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO RACIAL DAS CRIANÇAS NEGRAS<sup>17</sup>

Capítulo 11: 10.48209/978-65-11-CONTE-9

Karen Luciélen Pereira Rodrigues<sup>18</sup>

Renan Santos Mattos<sup>19</sup>

Sueli Salva<sup>20</sup>

## INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva problematizar algumas situações vivenciadas no contexto escolar, relacionadas às questões raciais. Parte das manifestações das crianças, por meio de suas vozes e de outras formas de expressão, em que torna explícita a necessidade de reflexão sobre o tema. Essa escuta e observação foi possível a partir de inserções decorrentes da participação como bolsista PIBID/Pedagogia vinculado à Universidade Federal de Santa Maria – UFSM no ano de 2019, em uma escola pública estadual localizada na periferia da cidade de Santa Maria, com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental que, em sua grande maioria, são moradores das redondezas da escola. O PIBID<sup>21</sup> possui o objetivo de dialogar com as experiências vividas nos cotidianos das escolas com a formação inicial e nesse sentido, busquei pensar qual o lugar da cultura afro brasileira na escola e de que maneira é possível construir um lugar de representatividade e afirmação da negritude<sup>22</sup>

17 Este trabalho foi apresentado no CONEDU - Congresso Nacional da Educação, que ocorrerá no dia 16 de outubro. O evento é organizado pela Realize Eventos Científicos & Editora, e sua VII edição acontecerá em Maceió -AL.

18 Formação, Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal de Santa Maria. Karenlucielenro@hotmail.com

19 Co- orientador: Doutor em história pela Universidade Federal de Santa Catarina. Desenvolve estágio pós-doutoramento em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Professor da rede do Estado do Rio Grande do Sul – Rs, renansmattos@gmail.com

20 Orientadora: Professora do Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Coordenadora do NEPEI/UFSM, Universidade Federal de Santa Maria

21 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. Programa apoiado pela CAPES

22 A negritude seria tudo o que tange à raça negra; é a consciência de pertencer a ela. (MUNANGA, 1988, p. 28) Embora estejam relacionadas com a cor da pele negra e às leituras que sobre esta recaem ou lhe são impostas, não são essencialmente de ordem biológica (GOMES apud MUNANGA, 1988, p. 4)

desde a infância.

Nessa perspectiva, considero importante a narrativa de minhas observações no contato com as crianças, pois foi exatamente nos primeiros dias de escola, que os questionamentos para este texto se iniciaram. Sou negra, à época utilizava tranças no cabelo feitas com linha de crochê, feitas por mim, o que chamava muita atenção das crianças, principalmente das meninas, em especial das meninas negras, que curiosamente pediam para tocar e me questionavam se eu poderia, em algum momento, fazer tranças nos seus cabelos, quando estavam na escola.

Tendo por base a proposta de Nilma Gomes (2018 p. 18), “a antropologia e a história dos corpos nos revelam o quanto o cabelo assume lugar de importância nas diferentes culturas e no contexto das técnicas corporais”. Semanas depois, resolvi voltar a utilizar meu cabelo de maneira natural, sem as tranças, e foi então que uma das meninas, que já havia de várias maneiras manifestado seu prazer por ter alguém com suas características à frente de sua sala em um espaço de *poder* par a aquela criança, levantou e disse: – “Profe, amanhã eu quero vir com meu cabelo igual ao seu, vou falar com minha mãe!” (DIÁRIO DE BORDO, 2019, p. 05).

Essa fala me chamou muita atenção, “sim um simples fio de cabelo diz muito” (GOMES, 2019, p. 18). Naquele momento percebi que o processo de construção de um pertencimento étnico-racial para uma criança, preambula entre o querer ser e o como ser. Tais considerações remetem à noção de identidade que Nilma Gomes (GOMES, 2019, p. 28) define como

Qualquer processo identitário é conflitivo na medida em que ele serve para me afirmar como um “eu” diante de um “outro”. A forma como esse “eu” se constrói está intimamente relacionada com a maneira como é visto e nomeado pelo “outro”. E nem sempre essa imagem social corresponde à minha autoimagem e vice-versa. Por isso, o conflito identitário é coletivo, por mais que se anuncie individual.

Diante dessa questão, Nilma Gomes, em seu livro *Sem Perder a Raiz* (2019, p.24) estabelece o corpo e as características físicas para além do biológico, uma vez

que aparece como: “corpo social e linguagem para a luta antirracista de homens e mulheres, como veículo de expressão e símbolo de resistência cultural. Tal afirmativa me leva a questionar: De que maneira a escola pode contemplar as africanidades de modo a criar ambientes e pensar práticas no qual as crianças, além de representadas, possam afirmar suas negritudes? Essa interrogação remete a afirmativa de que:

A expressão africanidades brasileira refere –se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, queremos nos reportar ao modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia. (PETRONILHA, 2003, p. 26)

Assim, pensar em um currículo que compõe as africanidades representa a desconstrução, pois busca criar referências de valorização do legado cultura africana na cultura brasileira. A partir desse fato, (re)pensei acerca da posição no qual me encontro como mulher, negra, futura professora, em formação inicial e as implicações dessas afirmativas na construção de uma identidade positiva para as crianças, em especial para as crianças negras de escolas públicas, bem como moradoras de regiões periféricas, muitas vezes esquecidas pela estética pedagógica, como nos brinquedos e brincadeiras, livros, organização dos espaços das escolas. Assim, de que maneira posso eu, professora, que ano – a – ano convive com diferentes sujeitos, romper com a reprodução do racismo estrutural presentes nas escolas, nos acolhimentos por parte dos professores e das professoras, nas expressões de afeto e cuidado e que tem repercussões no processo de ensino e aprendizagem das crianças que pode influenciar para o aumento do abandono escolar das crianças negras. Conforme dados da Pesquisa Anual por Amostra por Domicílio (PNAD) realizada entre os anos de 2016 e 2018 mostram que:

O acesso à educação básica obrigatória pela Constituição no país, por exemplo, cresceu de 45,0% para 47,4% da população de 25 anos ou mais, nesse período de 2 anos. No entanto, variava de 53,6%, no Sudeste a 38,9% no Nordeste. E era maior entre brancos (55,8%) do que pretos ou pardos (40,3%), bem como entre as mulheres (49,5%) do que os homens (45,0%).

[ ... ] a média de anos de estudo aumentou de 8,6 para 9,3 anos, nesse período, com 10,3 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 8,4 anos para as de cor preta ou parda.

[ ... ] A taxa de frequência líquida nessa faixa era menor para pretos ou pardos (64,9%) do que para brancos (76,5%). Esse indicador era menor para homens

(64,5%) do que mulheres (74,4%) (FONTE: IBGE, PNAD Contínua, 2018).

Logo, para a construção dessa escrita, antes de tudo foi necessária uma desconstrução de um olhar adultocêntrico e reforçar o processo de escuta e um olhar atento às expressões das crianças, como importantes ferramentas para compreender as crianças em suas mais diferentes representações<sup>23</sup> manifestas por elas. Reforço ainda, que esse processo não é algo fácil e que ele não se finda em algum momento. Ainda, faz-se uma pesquisa bibliográfica com autores importantes para ações frente ao racismo estrutural, ou seja, por práticas escolares que buscam diminuir as desigualdades de raça, e principalmente, que questionam a estrutura pedagógica escolar com referência na Lei nº 10.639/2003. Por fim, proponho reflexão e o (re)pensar os discursos das relações entre escola, culturas e infâncias no que se refere à manutenção de práticas que reforçam o racismo e a desigualdade racial em nosso país.

## INFÂNCIA, RAÇA E ESCOLA E ALGUNS CAMINHOS PERCORRIDOS.

“Para apresentação, todas as meninas de cabelo solto e os meninos de camiseta branca”. (Rodrigues, 2019)

Essa é uma das lembranças que tenho dos bilhetes enviados da escola para casa, com intuito de organizar determinadas apresentações. Lembro também, dos desdobramentos da minha mãe para fazer algo com que o meu cabelo ficasse *para baixo*, à moda do padrão escolar. Sempre acabávamos fazendo tranças com o próprio cabelo, o que levava horas, e muito choro por ter que pentear. Para uma criança isso é muita coisa! Para uma criança negra, é ainda mais. No entanto, a escola não compreendia como uma conduta que precisava ser revista, tornando-se, na verdade, um dispositivo de normatização de sujeitos, padronização estética, imposição de uma

23 O conceito de representação exprime as construções feitas pelos sujeitos sobre a realidade, não sendo essa a realidade em si. Conforme Pesavento (2006, p. 49): “Os homens elaboram ideias sobre o real, que se traduzem em imagens, discursos e práticas sociais que não só qualificam o mundo como orientam o olhar e a percepção sobre esta realidade. É caracterizada por uma ação humana de re-apresentar o mundo – pela linguagem e pela forma, e também pela encenação do gesto ou pelo som. Com isto, a representação é um conceito que se caracteriza pela sua ambiguidade, de ser e não ser a coisa representada

determinada cultura, mesmo que para isso seja necessário empobrecer as culturas expressas pela comunidade, ignorar os contextos e embranquecer todos os corpos o que reafirma a prática que não consegue desaparecer de nossa sociedade: o racismo.

Guacira Louro apresenta a escola como um dispositivo capaz de reforçar as desigualdades e as hierarquizações ao afirmar que:

Diferenças, distinções, desigualdades. A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (LOURO, 2003 p. 57)

Nesse sentido, compreendo que a criança dentro do processo histórico, possui inúmeras marcas advindas das relações descritas por Louro (2003), no entanto, por outro lado, as crianças negras ainda lidam com os processos de universalização do conceito de criança, “por isso, quando o movimento negro afirma que é preciso representar crianças negras é porque a ideia de criança emerge de uma determinada forma, com uma cor, com certos trajes, etc., e essa forma exclui a criança negra e outras mais.” (ABRAMOWICZ, 2020, p.7).

Assim, considerando as marcas da história da infância, as crianças negras ainda são negligenciadas, alvos de construção de estereótipos e formas de sujeição, não raro presencia-se juízos de valor a respeito de sua potencialidade, caracterizadas como crianças que possuem a pobreza não só financeira, como também, intelectual, sendo que para alguns “[...] a infância é uma faca cravada na garganta e não é fácil retirá-la” (WADJI MOUAWAD 2013, p. 416). Sendo assim,

o que dirá de uma infância atravessada por cores, identidades e corpos diversos, plurais e não normatizados? Estar na infância, em alguns casos, pode custar a vida, a existência como ela é. Crianças pretas, por exemplo, aos três anos interpelam suas mães, também pretas, com perguntas do tipo: “Mamãe, você pode ficar branca? (ARAUJO; DIAS 2019, p.2 apud DIAS, 2015, p. 36)



Por conseguinte, durante o as vivências no Pibid, dentre os assuntos correntes, as questões de gênero e raça foram promovidos de maneira controversa talvez inconscientemente pelos professores. Durante a confecção dos desenhos, que eram autorretratos, percebia-se que a maioria das crianças negras se pintava de branco ou rosa *considerado a cor de pele*. Em outras perspectivas, hoje existe o processo de autodeclaração, de como eu me vejo como sujeito em relação à cor. No entanto, não era exatamente isso que ocorria. Observou-se, ao ouvir a conversas em um pequeno grupo de crianças, surge uma discussão: uma menina branca fala para o colega negro:

*Você não pode se pintar dessa cor, olha pra você, você é marrom!*” (menina branca, de olhos e cabelos claros). [O menino que era negro, de olhos castanhos e cabelos pretos, olhou para seus braços como se nunca tivesse parado para olhar para si, se olhou muitas vezes, quando ele terminou o desenho, ele tinha se pintado de metade branco e metade preto]. Quando questionei pela pintura do desenho ele me disse: “- *eu não sou tão preto, daqui até aqui sou branco (se referindo a algumas partes do corpo) e daqui até aqui eu sou mais ou menos preto*”. (DIÁRIO DE BORDO, 2019, p. 15, grifos do autor)

Logo, percebo a dificuldade das crianças de se aceitarem e se reconhecerem, talvez pela dificuldade de ser negro em um país que mata e classifica pessoas pela cor, ou pela dificuldade de encontrar nos ambientes sociais, tal qual como a escola, espaços de representatividade e afirmação da negritude ao trazer narrativas da história para além do negro como escravo, mas também, os movimentos, as lutas pela liberdade e “empoderamento”, a importância do negro (a) para a construção de um país mais justo conforme o que garantem as Leis nº 10.639/2003 no § 1º e nº 11.645/2008 que alteram a Lei 9.394/96 que abrange também os povos indígenas.

O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003)

Por isso, quando nos referimos a identidade afro-brasileira ou identidade negra,

alguns pesquisadores compreendem como categoria sócio-histórica, e não biológica, e pela situação social do negro “numa sociedade que padece de um racismo ambíguo” (GOMES, 2019, p.28) pois segundo Munanga, (2012), a identidade reúne todos/as/es atravessando por diversas identidades, classes, gêneros, religiões etc. O que significa compreender “a construção da identidade negra como um movimento que não se dá apenas a começar do olhar de dentro do próprio negro sobre si mesmo e seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, do que está fora.” (GOMES, 2019, p. 28). Logo, o movimento negro realiza um processo de ressignificação do que é raça, trazendo a problematização da condição humana de negros e negras, já que questiona a noção de democracia racial historicamente construída.

Outras questões que eram visíveis e atravessavam a escola são as relações de afeto, o enxergar as meninas negras quase sempre menos delicadas e com isso recebem menos carinhos que as demais, o menino negro como uma miniatura de um adulto, com um olhar mais severo com relação as suas atitudes, construindo uma concepção de que para cultivar sentimentos e ter acolhimento é preciso possuir determinadas características.

O afeto tornou-se um privilégio em nossa sociedade, marcada pela desigualdade racial: o amor, o carinho, o princípio de partilha, a preocupação, o cuidado mútuo e a solidariedade são estabelecidos com base nas estruturas hierárquicas fundamentadas pelo racismo e o sexismo presentes nas sociedades capitalistas, configurando-se enquanto produtos da segmentação das relações de poder. (PEREIRA; SANTIAGO; SOUZA, 2018, p. 319)

Outra pesquisa feita pela psicóloga Fúlvia Rosemberg em 2001, baseada na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostrou que “a criança negra é considerada, de antemão, o candidato mais provável à repetência por todo o aparato educacional” (FOLHA, DE SÃO PAULO, 2001) e os dados mostram, como foi citado anteriormente, as diferenças entre as crianças negras e brancas, cuja vantagem ainda se expressa em relação as crianças brancas. Tais dados, bem como minha experiência no PIBID evidenciam a institucionalização do racismo, e o quanto ele adentra a escola de diferentes modos. Processo que interfere na vida das crianças desde a infância até se tornarem adultas,

construindo uma barreira entre o real e o imaginário, das perspectivas de gênero a identidade do sujeito e nas relações de afeto dentre outros aspectos centrados nos padrões da “branquitude” do mundo ocidental e heterossexual.

Por fim, como último ponto a reflexão do que significa ser criança negra? O que significa ser criança negra na escola?

## A CRIANÇA NEGRA E O PERCENTIMENTO ÉTNICO-RACIAL: DESAFIOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a realização das atividades do dia das bruxas, na hora do sono, Zacimba (menina negra de 3 anos) acorda chorando e a docente vai ao encontro dela e pergunta:

- O aconteceu?

- Eu tenho cabelo de bruxa, igual àquela história que você contou...

-Por que você tem cabelo de bruxa? Bruxa não existe!

- O seu cabelo é assim (pausa) [a menina aponta para os seus cachos], igualzinho o da bruxa, todo armado!

- Mas você não é bruxa!

- Olha lá o cabelo dela, é igual ao meu!

- O seu não é de bruxa, ele não fica armado sempre, existe muitas coisas que deixam ele baixinho.

A docente abraça a menina e a leva tomar água no refeitório. (Santiago, 2012, p.63-64 apud Faria e Barreiro 2016, p. 257)

Santiago (2014) em sua pesquisa de Mestrado intitulada, *Meu cabelo é assim, igualzinho da bruxa*, destaca a preocupação com o que é apresentado a noção de

estética e beleza às crianças negras em uma creche. No trecho acima, demonstra-se uma criança com nome fictício utilizado para homenagear as culturas africanas, que acorda chorando por ter um pesadelo após a contação da história pela professora. A história contada era *O sonho de Rapunzel*, uma produção da Disney, o que permite refletir sobre o posicionamento a seguir:

O fragmento permite analisarmos que a ressonância das práticas colonialistas encontram-se institucionalizadas, aculturando as diferenças ao processo de embranquecimento cultural brasileiro, pois ao hierarquizar os valores estéticos do corpo, busca-se apagar os traços étnicos e as características de pertencimento do seu povo, ensinando as crianças desde pequeninhas, à dicotomia como belo e o feio, o ruim e o bom, bem e mal, certo e errado, verdadeiro e falso etc. (BARREIRO E FARIA, 2016, p. 257)

Ainda, é possível perceber a forma como a professora faz a mediação para que a criança não fique mais triste, [...] - *O seu não é de bruxa, ele não fica armado sempre, existe muitas coisas que deixam ele baixinho*, construindo uma concepção de que existe um tipo de cabelo que é bonito, e ele não é armado (crespo, cacheado, afro) e por este motivo, ela não se enquadraria na concepção de cabelo de bruxa. “E com isso o que sobra de vida, de beleza, de altivez, de orgulho?” (ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 2). É preciso olhar para a qualidade das pedagogias e descolonizá-las.

Logo, ao refletir sobre quem é a criança negra e quais espaços ocupa e o que significa ser criança negra na escola, ao voltarmos às experiências vividas durante o Pibid, a partir das anotações do diário de bordo no decorrer da experiência vivida, destaco que:

- O preconceito afeta diretamente sobre o corpo e as interações das crianças negras; Os espaços, os artefatos e a história que os compõem influenciam na constituição da identidade das crianças e a falta deles distancia profundamente a afirmação da negritude;
- A visibilidade e a valorização da criança branca predominam como padrão de beleza;
- As crianças negras demonstram o desejo de possuírem características brancas;

- As práticas racistas são carregadas da infância por toda vida, mesmo que um dia parcialmente superadas;
- Que as crianças negras quase não possuem espaços e nem reconhecimento de suas características identitárias, são quase que o tempo todo interpeladas a serem outras, “ah se usasse o cabelo de tal maneira”, “usasse essa cor por que tal não é boa” “não agisse de tal forma” e etc.

Assim, empurrando as crianças para um espaço de “silenciar”, como disse uma das crianças na construção do painel, citada ao longo do texto, “*eu não sou tão preto, daqui até aqui sou branco*”. Onde está o orgulho? O que remete a escrita de Frantz Fanon:

Se ele se encontra submerso a esse ponto pelo desejo de ser branco, é que ele vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça (FANON, 1983, p.83).

Portanto, tais posturas das crianças parecem nos dizer que só existe a estratégia de tentar se embranquecer para ser reconhecida em determinados contextos. Nesse sentido, questiono, é possível construir uma educação decolonial<sup>24</sup> ? Capaz de reconhecer e legitimar a construção identitária das crianças negras nos currículos escolares?

Como possibilidade, considera-se uma educação decolonial aquela que desconstrói as marcas impostas, pois “o pensamento decolonial propõe romper com os pensamentos gravados nas mentes e corpos por gerações” (REIS e ANDRADE, 2018, p.5) que através do pensamento colonizador passaram a ser estruturados. Contudo, o conhecimento, o estudo partir das africanidades se faz necessário “no sentido de que a escola venha a participar do processo de resistência dos grupos e classes postos à margem, bem como contribuir para a afirmação da sua identidade e da sua cidadania” (PETRONILHA, 2003, p. 28).

Ainda, por mais que existam políticas que garantam um trabalho voltado para

<sup>24</sup> O vocábulo “decolonial” é utilizado no lugar de “descolonial” em virtude da indicação de Walter Mignolo” para diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização do pósGuerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos” (ROSEVICS, 2017, p.191 apud REIS e ANDRADE, 2018, p. 3).

estudos sobre as africanidades nas escolas, continuamos longe, nos voltamos particularmente para o Dia da consciência negra, que é sem dúvida nenhuma, uma vitória, no entanto, nossas histórias não se baseiam apenas em um dia, mas também na afirmação do processo da trajetória de negros e negras de forma a repensar a perspectiva epistemológica que coloca a cultura africana no centro do processo, rompendo com as diretrizes eurocêntricas tal qual propõe a perspectiva da Lei nº 10.639/2003 ao valorizar a representatividade e a beleza da negritude.

Além disso, compreendo o estudo das africanidades, numa perspectiva decolonial, que não se restringe apenas em uma parte isolada do currículo, devendo se encontrar de forma interdisciplinar a fim de contribuir positivamente na construção do pertencimento ético-racial. Portanto, se faz urgente esse debate, para que futuramente crianças negras, empoderadas por um processo educacional no qual as invisibilizou, seja qual for o lugar que elas tomem socialmente, empoderem outras/os/es na afirmação de sua negritude. Nesse sentido se faz necessário que a Lei nº 10639/2003 e suas emendas sejam efetivadas nas escolas construindo a possibilidade de uma educação plural, e democrática.

## CONCLUSÃO

Para fins de conclusão, gostaria de reafirmar o quanto essa escrita representa o despertar da reflexão sobre o processo de construção do pertencimento étnico-racial das crianças negras. Um estudo que não se finda, e que deve continuar com o objetivo de que se perceba a importância da construção de uma escola plural e inclusiva que não se basta apenas em livros e brinquedos na escola, já que é preciso que os professores também se apropriem e compreendam a importância da pedagogia descolonizada, ou seja, de práticas que privilegiem os diferentes sujeitos. Envolve tanto o processo de escuta e diálogo, bem como que os professores e professoras enxerguem a potência nas infâncias e suas diferenças na luta contra o racismo e os preconceitos.

Assim, quando os professores e também a comunidade escolar se apropriam

da ideia de uma escola decolonial e plural, a escola pode mudar. Eles complementam uma nova perspectiva de educação, uma educação com base no respeito introduzindo propostas de uma educação descolonizada, sob a proposta de uma escola antirracista, que não privilegie somente as crianças negras, mas também, permite as crianças brancas conhecer sobre a complexidade das questões raciais em nosso país.

Nesse sentido é importante trazer a perspectiva de um espaço escolar como um lugar além dos conteúdos, bem como um lugar de acolhimento das diferenças, onde compartilham-se saberes e conhecimentos, assim faz-se importante a implementação efetiva da legislação e das políticas que tratam do estudo das africanidades garantindo a manifestação e presença da história afro-brasileira, principalmente, desde a infância. Considera-se ainda que a educação é também uma das formas de intervenção no mundo e assim como ela pode comportar uma determinada visão dominante, ela pode desmascará-la e transformar a sociedade em que vivemos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Crianças e guerra**: as balas perdidas! Rio de Janeiro, *Childhood & Philosophy*, p. 01-14, 2020. Disponível: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/48358>.> Acesso em 28 ago. 2020.

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

ARAÚJO, Débora Cristina de; DIAS, Lucimar Rosa. Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88368, 2019. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217562362019000200407&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362019000200407&lng=pt&nrm=iso).> Acesso em 20 ago. 2020.

BARREIRO, Alex; FARIA, Goulart, Ana Lucia. Descolonizando nossos pensamentos: Por uma pedagogia descolonizadora para educação infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Silva Freitas; WESCHENFELDER, Noeli (org.). **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRASIL. Alteração da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei nº. 10.639, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Alteração da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei nº. 11.645, 10 de março de 2008.

RODRIGUES, Luciélen Pereira Karen. **Diário de bordo**. Santa Maria. 2019. p. 05 15

DIAS, Lucimar Rosa. Políticas Públicas voltadas para as Diversidades: a igualdade racial na educação infantil – um caminho a ser percorrido. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 36-59, 2015. Disponível: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/28120>>. Acesso: 28 ago. 2020.>

Desigualdade racial começa na pré-escola. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 de outubro de 2001. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/menosiguais/xx1310200115.htm>> Acesso em: 25 ago. 2020.

IBGE. PNAD Contínua, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>.



Acesso em: 26 de setembro de 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cultura e representações, uma trajetória. Anos 90. Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p. 45-58, jan./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/viewFile/6395/3837>. Acesso em: 26 set. 2020.

PEREIRA, Raphael Preto. Estudo: Professor vê aluno negro como agressivo e trata branco com simpatia. **Uol**. 23 de julho de 2020. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/07/23/estudo-professor-ve-aluno-negro-como-agressivo-e-trata-branco-com-simpatia.htm>.> Acesso em: 24 de julho de 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a Raiz**: Corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 (Coleção cultura negra e identidade)

LOURO, Guacira, Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOUAWAD, Wadji. **O Sangue das Promessas**: céus, florestas, litoral e incêndios. Lisboa: Cotovia, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1988.

PETRONILHA, Beatriz Gonçalves Silva. Africanidades: Esclarecendo significados e definições. Porto Alegre. **Revista do Professor**, 2003

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz. O pensamento de-colonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 202, p. 01-11, 2018. Disponível: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/4107>> Acesso 25 ago. 2020.

SARMENTO, Manuel, Jacinto. **Conhecer a infância**: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino J. Martins; PRADO, Patrícia D. (Org.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo expor assimilações dos conteúdos. A literatura colabora para as discussões e a compreensão de conceitos epistemológicos com relação a pesquisas em educação. Entre os temas expostos, são descritos enunciados de autores que conceituam o que é pesquisa e sua colaboração na construção do conhecimento, paradigmas teóricos metodológicos empregados nas pesquisas em educação, dimensões teórico-epistemológicas para pesquisa em educação no Brasil. O presente artigo tem como tema central a importância do conhecimento para a formação ou construção de uma postura do pesquisador acerca de um objeto a ser pesquisado, paradigmas teóricos metodológicos empregados nas pesquisas em educação, sendo um tema relevante enquanto uma pesquisa inicial sobre conceitos importantes de entendimento.

Para tanto, iniciar-se-á com os conceitos de conhecimento, paradigmas teóricos metodológicos empregados nas pesquisas em educação no Brasil, como referências teóricas para o desenvolvimento do artigo utilizaremos teóricos como Altmicks(2017), Ferreira(2017), Franco(2003), Gamboa(1998), Gatti(2007), Luna(1988), Martins(2016), Severino(1994), Veiga-Neto(2002). Que colaboram na compreensão da temática a ser tratada.

## DESENVOLVIMENTO

Como primeira observação sobre a pesquisa, compreende-se que é uma ativi-

---

25 Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Especialista em Educação Especial com ênfase ao Atendimento. Atualmente é membro do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) e Técnica de Atendimento Educacional Especializado/ETAEE da Secretaria Municipal de Campo Grande/SEMED/MS. É membro do Grupo de Pesquisas Educacional e Órgão de Gestão e Sistema de Ensino -GEPESE. E-mail: grazijarasantos@gmail.com

dade e por ela se busca responder a uma questão, a uma pergunta, a um problema. Quando isso ocorre, quando se alcança uma resposta, produz-se o que é chamado de conhecimento. (MATIRNS, 2016. p.176). Esse conhecimento possibilita uma compreensão do objeto a ser pesquisado.

A compreensão e entendimento do que é conhecimento num processo dialético. “O conhecimento não é outra coisa senão produto da relação entre um sujeito (aquele que pretende conhecer) e um objeto (o que está por ser conhecido), envolvidos em um contexto”. (MATIRNS, 2016. p.179). Contexto de investigação e aprofundamento científico.

Nesse processo o pesquisador deve estar consciente de sua responsabilidade numa pesquisa. “A produção de conhecimento pela pesquisa implica, necessariamente, transformações sociais, esteja o pesquisador consciente disso ou não, esteja ele almejando transformar alguma coisa ou não”. (MATRINS, 2016. p.182). E é de extrema importância e responsabilidade dos resultados dessa pesquisa e sua colaboração na área de conhecimento pesquisado. Como afirma Severino (1996, p.67), “falar do conhecimento é falar da construção do objeto que se conhece e que essa construção se dá através da pesquisa”.

A pesquisa é “o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa”, (GATTI, 2007, p. 9), com esta posição, evidencia que sempre estamos pesquisando, contudo, deve-se se ater a forma mais estrita, ou seja, o ato de pesquisar deve atender à criação de um conhecimento sobre um certo assunto e não simplesmente procurar informação sem dar a devida atenção à criação (GATTI, 2007).

Segundo a autora, o ato de criar, é o cerne do ideal do pesquisador, pois esta busca as informações e efetua o seu objetivo maior, que é interpretar, chegando a uma conclusão que apontará aos leitores o resultado alcançado com os dados obtidos. Assim, o pesquisador, não pode estar imerso em dogmas, verdades absolutas, levando a visão de que não há conhecimento absoluto e definitivo, o que possibilita a manter sempre a indagação, assim, perguntar é preciso (GATTI, 2007). O pesquisador não pode cair no erro de concluir uma pesquisa num pensamento de conhecimento absoluto.

Dentro desse enfoque de conhecimento e reponsabilidade de um pesquisador com a sua pesquisa. A ciência moderna produz conhecimento e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado. (BOAVENTURA, 1999. p.55).

Nessa concepção de conhecimento para formação de uma postura científica, busca-se o entendimento dos métodos epistemológicos possíveis para o desenvolvimento da pesquisa.

A importância do entendimento, e respeito aos métodos e de extrema importância para não cairmos no erro da crítica sem conhecimento.

Outro deslocamento da questão evidencia-se na tentativa de confrontar diferentes tendências teórico-metodológicas como se a verdade de cada uma pudesse ser atestada pela fragilidade da outra. Ao contrário, a força de uma abordagem teórico-metodológica é demonstrada pela sua resistência à crítica que se exerce contra ela mesma. Um trabalho mais produtivo seria realizar-se se pudéssemos nos aproveitar da produção científica derivada das várias correntes metodológicas como fonte de inspiração para o exercício da crítica interna. (LUNA, 1988. p.74).

Ainda segundo Luna:

A metodologia não tem status próprio, precisando ser definida em um contexto teórico-metodológico. Em outras palavras, abandonou-se (ou vem se abandonando) a ideia de que faça qualquer sentido discutir a metodologia fora de um quadro de referência teórico que, por sua vez, é condicionada por pressupostos epistemológicos (LUNA, 1997, p.14).

Para Franco, “Quando digo que muitas vezes a metodologia engessa o pesquisador e a pesquisa é neste sentido: o pesquisador, na ânsia do rigor metodológico, deixa de se perceber refletido nas intencionalidades da pesquisa. Assim, a pesquisa caminha na direção do método e não no sentido da construção do sentido” (FRANCO, 2003, p. 205). Desse modo, o método é um instrumento facilitador da pesquisa e não o definidor de resultados.

O pesquisador precisa sair para além do já sabido, necessita exercer seu sen-

so crítico, analisar os dados, suas fontes, aprofundar e não ficar no senso comum ou em fatos evidentes. Como diz Franco (1999, p.213),

Portanto, para a verdadeira apreensão do real é preciso que o pensamento trabalhe o observável e vá além dele, concretizando-o por meio da consciência que é ativa, não por um dom sobrenatural, mas porque abstrai e apreende o movimento existente na totalidade.

Nessa perspectiva, é importante o enfoque que o pesquisador dá aos fatos observados e a interpretação dos mesmos, na construção e sentido e aos dados e informações que obtém em sua pesquisa.

## Paradigmas teóricos metodológicos empregados nas pesquisas em educação

Os paradigmas metodológicos são empregados em pesquisas científicas de forma a fornecer ao pesquisador uma postura e elementos que norteiam sua pesquisa. Veiga-Neto, explica a relação do olhar do cientista, “[...] o papel do olhar, introduz alguns outros elementos que compõem o substrato do pensamento [...], o autor propõe elementos como: “[...] a razão, a consciência, o sujeito soberano (pelo desenvolvimento da consciência), o progresso, a totalidade do mundo e de sua história e assim por diante”. (VEIGA-NETO, 2002, p.28).

Isto é, para o autor “[...] ver além das aparências imediatas, os quais seriam invertidas [...]”, aquilo que “[...] não se revelam ao primeiro olhar” (VEIGA-NETO, 2002, p.28). Veiga-Neto (2008, p.28) esclarece que “esse tipo de pensamento está na origem das teorias da reprodução, e de conceitos e categorias muito importante [...]”.

O conceito da palavra “paradigma” vem grego paradigma e do latim tardio paradigma - é entendida como modelo, padrão, exemplo. Essa concepção implica em se tomar o termo “paradigma” como um conjunto de valores, métodos e linguagem que orienta a maneira de ser, de sentir, de pensar e de agir de um grupo social qualquer, isto é, caracteriza-se como uma concepção de mundo que orienta a ação, tendo

como referência um modelo exemplar” (MARTINS, 2016. p.181). Sendo assim, entende-se paradigma seria uma forma de compreender a ciência e mundo científico.

Segundo Martins os paradigmas teórico-metodológicos mais empregados na pesquisa em educação que inspiram a pesquisa em educação, pode-se identificá-los em 4 grandes grupos, cada qual com uma ontologia, antropologia, axiologia e epistemologia que o identifica, quais sejam: o positivista-cientificista; fenomenológico; o materialista histórico-dialético; o pós-moderno.

Para Martins (2016), entre as características do paradigma Positivista-cientificista está o fundamento de uma visão científica moderna da realidade; o contexto de nascimento da ciência por oposição; o real como um sistema orgânico e harmônico, regido por leis de funcionamento, que produzem regularidades, além de identificar que “homem tem a capacidade de conhecer as leis e as dinâmicas de funcionamento da realidade para dominá-la, inclusive a própria natureza humana” (MARTINS, 2016, p. 184-185).

Ainda segundo Martins (2016), as características do Paradigma Fenomenológico e orientado por uma visão humanista-subjetivista, entende o mundo como um espaço de convivência, cujos sentidos e significados são dados pelos sujeitos, o ser humano é concebido como um ser dialógico, o foco do processo de conhecimento é o sujeito, na interação com o objeto, também entendido como sujeito (sujeito-sujeito); sujeito cuja essência se revela nas intencionalidades das ações, que se manifestam direta e/ou indiretamente, os instrumentos, técnicas e processos de coleta de dados devem ser mediados pelo diálogo intersubjetivo, com vistas a conhecer as intencionalidades dos sujeitos investigados a finalidade do conhecimento é identificar a situação vivida, para aumentar o grau de consciência e de liberdade dos sujeitos (MARTINS, 2016, p. 185-186). Nesse método o sujeito e sua relação com o mundo são considerados para a compreensão do método.

Quando Martins (2016) discorre sobre as características do Paradigma Materialista Histórico Dialético concebe o real como uma histórica produção humana, uma totalidade concreta (objetiva e subjetiva) em movimento, movida por contradições objetivas e subjetivas, portanto, pela práxis o real está sujeito a transformações nas

partes e no todo, ou melhor, na totalidade que o identifica e que é estruturada segundo os modos de produção da vida social, sendo o ser humano é concebido como um ser de práxis, as ações visam a superar a realidade estruturada em classes sociais, foco do processo de conhecimento é a totalidade concreta, cuja origem e desenvolvimento segue uma racionalidade histórico-dialética, a finalidade do conhecimento é conhecer para transformar o mundo e o próprio homem, com vistas a produzir um mundo mais humano (MARTINS, 2016, p. 186-187).

As características do Paradigma Pós-Moderno para Martins, concebe a realidade atual como um complexo articulado na forma de “rede”, de “teia” multidimensional, fragmentada em microcosmos e instável, não hierarquizado a partir de nenhuma dimensão da vida social, entende o ser humano como socialmente construído, todavia, em alguns pós-modernos, o que se verifica na dimensão do agir é a apatia em relação ao mundo vivido, considerando que as incertezas demoliram os pilares morais e políticos que possibilitam alguma referência à ação, tenta desvelar a complexa “teia” que integra sujeitos e objetos, que é historicamente produzida, mas não centrada (estruturada) por qualquer dimensão da vida social(MARTINS, 2016, p. 187-188). O contexto social do sujeito pesquisado e considerado nesse método.

Sem a compreensão dos fundamentos teórico/metodológicos, pesquisadores podem adotar “manuais de pesquisa que apresentam técnicas de coleta, organização, análise de dados, sugerem receitas e modelos que, na sua maioria, se enquadram nos delineamentos, procedimentos e sistematizações próprios de uma concepção positivista de ciência” (GAMBOA, 1998, p. 9). Com essa afirmação entende-se que uma pesquisa não pode ser feita isolada de um posicionamento e conhecimento profundo dos métodos existentes.

Gamboa, (1998, p.07) nos ajuda a refletir quando nos afirma que,

Posturas epistemológicas não são artigos de prateleira que podem ser escolhidos e intercambiados, ao gosto do usuário, sem maiores consequências, mas são metodologias cujo uso deve ser analisado e avaliado segundo sua capacidade de dar ou não conta da realidade e de sua potencialidade de produzir resultados úteis ao desenvolvimento.



Tais resultados, tanto em termos de conhecimento do real, quanto em termos de sua contribuição para o progresso, dependem fundamentalmente de uma metodologia adequada” (GAMBOA, 1998, p.07).

Gamboa nos diz que, “a garantia de pesquisas com melhor qualidade pode estar no conhecimento que o pesquisador tem dos fundamentos epistemológicos e metodológicos da investigação científica” (1998, p.07). Assim a definição do corrente teórico-metodológicas passa a ser o aspecto mais relevante quando se busca realizar uma pesquisa científica onde o objetivo é o de explicar os fenômenos educacionais.

Ferreira (2013) nos alerta que a “produção do conhecimento sempre está sujeita às contingências econômicas, política, sociais e culturais da sua época” (2013, p. 35), fato que também se deve levar em consideração em uma pesquisa. É fundamental que o pesquisador tenha a compreensão de que, nenhum fenômeno existe fora de um contexto e que todo problema de pesquisa, fenômeno a ser estudado, está ciclicamente e historicamente envolvidos num contexto social.

Neste caso o estudo, a leitura, a revisão teórica, é fundamental para que o pesquisador fundamente sua pesquisa em teorias validadas dentro de fundamentos epistemológicos educacionais e que realmente consigam apoderar-se da compreensão da dinâmica social envolvida.

## **Dimensões teórico-epistemológicas para pesquisa em educação no Brasil**

A pesquisa em educação desenvolvidas no Brasil já passou e vem passando por diversas mudanças. No início as pesquisas em educação adotavam metodologias e procedimentos de pesquisas das áreas de exatas e ciências naturais, abordagens metodológicas objetivas como propostas para explicar o objeto de estudo, com resultados muitas vezes desastrosos (ALTMICKS, 2014).

A pesquisa educacional brasileira foi fundada, nos anos 40, sob a égide do Positivismo. Pretendia-se neutra e, portanto, não disponibilizava espaço para

a práxis na consecução das suas investigações. Incapaz de propor soluções efetivas aos problemas educacionais do país, o Paradigma Positivista foi substituído, na década de 1970, pelo de matriz fenomenológica. Franca reação — Revolução — à escola teórica anterior, o Paradigma Fenomenológico comportava alguma subjetividade, mas se dispunha contrariamente a qualquer tipo de intervenção metodológica na realidade pesquisada. Para suprir esta lacuna, uma década depois, veio o Marxismo a propor o seu Materialismo Histórico Dialético, cuja ênfase na práxis e na intervenção social tornava-o perfeito para a investigação no campo da Educação (ALTMICKS, 2014, p. 387).

Nesse movimento a pesquisa educacional brasileira foi fundada, nos anos 40, sob a égide do Positivismo. Pretendia-se neutra e, portanto, não disponibilizava espaço para a práxis na consecução das suas investigações. Incapaz de propor soluções efetivas aos problemas educacionais do país, o Paradigma Positivista foi substituído, na década de 1970, pelo de matriz fenomenológica. Franca reação — Revolução — à escola teórica anterior, o Paradigma Fenomenológico comportava alguma subjetividade, mas se dispunha contrariamente a qualquer tipo de intervenção metodológica na realidade pesquisada. Para suprir esta lacuna, uma década depois, veio o Marxismo a propor o seu Materialismo Histórico Dialético, cuja ênfase na práxis e na intervenção social tornava-o perfeito para a investigação no campo da Educação (ALTMICKS, 2014, p. 387). A construção dos métodos-epistemológicos teve uma história onde cada um teve e tem sua colaboração com a pesquisa em educação.

A historicidade dos fenômenos deve ser levada em consideração, de modo que possa o pesquisador verificar lhes a constituição e o desenvolvimento. Assim, o posicionamento metodológico é valorizado, pois a efetividade da pesquisa é mediada pelo seu comprometimento para com a realidade investigada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi inserido neste artigo, que tem como tema central a importância do conhecimento para a formação ou construção de uma postura do pesquisador acerca de um objeto a ser pesquisado. Nesse sentido os autores colaboraram para uma compreensão e entendimento com relação ao posicionamento a ser tomado

pelo pesquisador, evitando desconhecimentos e falsas informações sobre os conceitos abordados.

A compreensão de pesquisa e sua colaboração na construção do conhecimento, dos conceitos de paradigmas teóricos metodológicos empregados nas pesquisas em educação, dimensões teórico-epistemológicas para pesquisa em educação no Brasil, possibilitou um olhar mais crítico aos conceitos dos termos abordados, a necessidade de um conhecimento, por parte do pesquisador, dos pressupostos e prerrogativas de cada um dos paradigmas que fundamentam a pesquisa em educação.

Esta preocupação é essencial a condução das investigações científicas. Entende-se, portanto, que a atuação do pesquisador, em Ciências da Educação é, inevitavelmente, pautada pela constante tentativa de superação do seu paradoxo fundamental de realizar um saber efetivamente científico, mesmo diante da impossibilidade da neutralidade científica.

Por isso, o conhecimento não é neutro e precisa ser criticado, avaliado, debatido, seja ele orientado por este ou aquele paradigma, conforme nos traz Martins (2016). Nesse sentido o conhecimento não é absoluto e sim definido conforme o paradigma adotado, nessa perspectiva a trajetória acadêmica do pesquisador será relevante para a pesquisa.

Num processo de construção de conhecimento científico. Como alguns autores trouxeram a preocupação de pesquisas coerentes, com conhecimentos e respeito aos métodos epistemológicos, são necessários no exercício da pesquisa em educação.

## REFERÊNCIAS

ALTMICKS, Alfons Heinrich. Principais paradigmas da pesquisa em Educação realizada no Brasil. **Revista Contrapontos**. Doutorando em Educação pela Universidad San Carlos - Eletrônica, Vol. 14 - n. 2 - mai-ago 2014. acesso: 05 de jan. 2017.

FERREIRA, Amarildo Jr. **A influência do marxismo na pesquisa em educação brasileira**. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 49, p.35-44, mar/2013 - ISSN: 1676-258 Acesso: 20 de out. 2017.

FRANCO, Maria Amélia do R. Santoro. A Metodologia de Pesquisa Educacional como Construtora da Práxis Investigativa. **Nuances**. Presidente Prudente: UNESP, n.9-10, p. 189-208, 2003.

GAMBOA, Sívio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, Campinas, Praxis. 1998.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2007.

LUNA, Sérgio. O falso conflito entre as tendências metodológicas. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 66, p. 70 – 74, agos/1988.

MARTINS, Marcos Francisco. Pesquisa em Educação e Transformações Sociais. **Argumento Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, no 2, p. 173 – 192, maio./ago., 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre a ciências**. Porto: Afrontamento, 1999.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação** / Marisa Vorraber Costa (org). 2 edição Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 22-38.

# TRABALHO, TÉCNICA E DESENVOLVIMENTO: EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO COLETIVO NO ASSENTAMENTO RENDEIRA – ALAGOAS

Capítulo 13: 10.48209/978-65-13-CONTE-9

Tarcísio Fagner Aleixo Farias<sup>26</sup>

Antonia Ladyjane Duarte da Silva<sup>27</sup>

Laura Tenório Rocha<sup>28</sup>

Daniela Costa dos Santos<sup>29</sup>

## INTRODUÇÃO

O Brasil é considerado um país agrário exportador, boa parte da economia vem da terra tornando-a objeto de grande disputa e segue sendo uma das maiores concentrações de terra do mundo. Enquanto as pequenas propriedades com menos de 10 hectares representam 2,7% da área ocupada, as propriedades com mais de 1.000 (0,91% dos estabelecimentos) concentram-se 43% da área total (IBGE, 2006 Apud, CHRISTOFFOLLI, 2012, p. 161).

Na constituição brasileira existem leis nas quais regem que os Estados devem prestar assistências aos assentados, mas podemos ver claramente que o Estado muitas vezes não as cumpre quando relacionadas aos assentados. A luta pela terra é marcada pelo descaso e pela violência (CHRISTOFFOLLI, 2012, p. 159-160).

Diantedessequadrodeconcentraçãodeterraeeclusãosocial, osassentamentos rurais surgem como alternativa para o desenvolvimento local e sustentável. Estes estão inseridos no contexto das lutas por uma melhor redistribuição de terras e “processos sociais e políticos que podem ser compreendidos como ‘recriações’ do mundo rural brasileiro” (FRANQUELINE, 2009, p.17).

O assentamento Dom Hélder Câmara, conhecido como Rendeira, é considera-

26 Professor do IFAL, Doutor em Ciências Sociais, tarcisioaleixof@gmail.com.

27 Professora do IFAL, Mestra em Arte, ladyjaneduarte@hotmail.com.

28 Aluna do Curso Técnico de Agroindústria Técnico ao Ensino Médio, lautatenorio0@gmail.com.

29 Aluna do Curso Técnico de Agroindústria Integrado ao Ensino Médio, maktubdani@gmail.com.

do atualmente o segundo maior do Estado de Alagoas. Sua luta se iniciou no ano de 1998 quando foi dado início a ocupação da Fazenda Rendeira. Com dezenove quilômetros de extensão e centenas de famílias lutando para conseguir a terra, houve muitos conflitos no decorrer dessa ocupação de terra. No total, foram três despejos realizados pela polícia, porém na quarta tentativa os assentados conseguiram se alojar na área tomando posse da terra no dia 25 de Julho de 1999.

O assentamento foi formado por pessoas de vários lugares, dentre eles usinas e favelas. No início da ocupação viviam no acampamento em torno de 1.200 famílias, porém só foram registradas 287 pois muitas delas desistiram pelas dificuldades enfrentadas. Atualmente, o assentamento Dom Elder Câmara (Rendeira) é constituído por sete agrovilas que receberam os seguintes nomes: *25 de Julho*, *Carro Queimado*, *Maravilha*, *12 casas*, *1º de maio*, *1º de dezembro* e *Sete Casas*. Apenas a agrovila *Carro Queimado* possui uma escola e a *Sete Casas* possui um posto de saúde.

O intuito desta pesquisa foi conhecer a trajetória social e econômica dos assentados de *Rendeira* e perceber quais os fatores que dificultam a consolidação de um modelo cooperativista, familiar, local e sustentável. A partir das observações empíricas das condições sociais e da narrativa dos assentados podemos entender os desafios de se manter no campo nesta região, mesmo depois da conquista da terra.

Para coleta de dados utilizamos os métodos de pesquisa quantitativa no levantamento socioeconômico dos moradores e qualitativa na descrição de suas trajetórias de vida, das visões sobre o trabalho, da cooperação e das relações com órgãos financiadores ou de auxílio técnico.

Os resultados aferidos sugerem as dificuldades de se implantar em um projeto sustentável no assentamento, desde os obstáculos em conquistar um pedaço de terra, a seca que desde 2012 tem se intensificado até a e a pouca assistência técnica por parte do estado que não coloca a reforma agrária e o desenvolvimento sustentável como prioridade.

## DESENVOLVIMENTO

O associativismo rural consiste num sistema integrado de produtores e, juntamente com a cooperação, desempenha-se importante participação nos processos de criação e fortalecimento de estratégias de subsistência voltada à permanência dos agricultores familiares nos lotes de assentamentos rurais. Nesse sentido o cooperativismo e o associativismo são elementos centrais na garantia da sustentabilidade nos assentamentos rurais brasileiros.

As ações para o desenvolvimento e fixação de um assentamento são realizadas pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) através de ligações com os governos locais e outras instituições públicas. A política de assentamentos rurais tem um caráter dinâmico e sequencial, pois a ação concreta de assentar as famílias sem-terra, ou seja, de uma constituição de um novo espaço social já demanda conseqüentemente a necessidade de novas, específicas e contínuas ações do Estado e dos próprios movimentos sociais para a garantia da viabilidade social e produtiva do assentamento rural (FRANQUELINE, 2009, p.61).

O assentamento é um lugar de moradia e produção, seja coletiva ou individual, deve garantir o sustento às famílias assentadas. Utilizou-se a expressão associativismo para dar conta, de maneira genérica, de todas as possibilidades de cooperação organizada entre pessoas físicas para a realização de um determinado objetivo (CARVALHO, 1998). O assentamento rural não pode ser caracterizado apenas como espaço social derivado das lutas sociais, mas sim como objeto sociológico resultante de inúmeras configurações que estão sujeitos a constantes transformações.

A partir dessas lutas sociais, a conquista da terra resulta na constituição de assentamentos rurais e em alguns casos constituindo “territórios reformados” (CHRISTOFFOLLI, 2012, p. 160). Os primeiros assentamentos se se originaram sem conhecimento suficiente de como seria a organização social e política e sem noções a cooperação, o associativismo, condição vital para a sobrevivência dos camponeses na produção, não conseguiu alcançar níveis elevados de abrangências, e muitas iniciativas se viram inviabilizadas por dificuldades de acesso a capitais e tecnologias adequados, bem como por carência de gestão (CHRISTOFFOLLI, 2012, p.172).

A criação dos assentamentos no Brasil se dá, principalmente, em terras marginais, de baixa produtividade, abandonadas por seus proprietários ausenteístas e distante dos centros de consumo. (CHRISTOFFOLLI, 2012, p. 168-169), garantindo a posse dessas terras, começam a fazer suas plantações e criações de animais para agora garantir a sobrevivência da família. Nessa situação acabam passando por dificuldades devido ao difícil acesso as cidades próximas e aos serviços públicos. A reforma agrária e os assentamentos seriam “um conjunto de projetos à espera de um projeto de desenvolvimento”, (CHRISTOFFOLLI, 2012, p. 163).

Alertamos para a necessidade de se priorizar mais a reforma agrária, não só na distribuição de terras, mas no sentido de viabilizar a produção sustentável e a manutenção das famílias no campo, possibilitando em contrapartida a produção de alimentos saudáveis para abastecer a população local. Para que isso ocorra é necessário investir em educação e auxílio técnico, sendo este último voltado para o trabalho cooperativo, aproveitando melhor os recursos técnicos, viabilizando o beneficiamento de produtos e garantindo um desenvolvimento mais autônomo para os trabalhadores rurais.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Devido à vastidão do território e a grande quantidade de famílias (287 no total), bem como do caráter das entrevistas, optamos por nos concentrar em duas agrovilas centrais a *25 de Julho* e a *Carro Queimado*. Existe uma pequena diferença entre essas duas comunidades no que se trata de relações econômicas, pois segundo alguns dados, obtidos durante a pesquisa, percebemos que na agrovila 25 de Julho existe um número alto de pessoas que recebe em torno de um salário mínimo, enquanto que na *Carro Queimado* a maior parte das pessoas recebem entre 300 a 500 reais.

No quesito ocupação, os dados não mostram diferença, pois cerca de 84% das pessoas vivem do que produz e o restante trabalham como pedreiro, borracheiro, comerciante, dentre outros.

As relações com órgãos externos são fundamentais para a vida do assentamento,



sobretudo com relação ao auxílio técnico e financeiro. Em uma das nossas visitas encontramos os assentados reunidos com algumas entidades, uma delas foi o Instituto NATURARGO, uma ONG que presta assistência técnica para assentamentos e associações rurais em Alagoas, onde o interlocutor do assentamento sempre trazia as dificuldades técnicas em realizar a assistência básica, como por exemplo, uma análise do solo. Para os assentados, além das dificuldades financeiras, pesa-se também o descaso por parte de muitos agricultores que não colocam em prática o que aprendem nos cursos oferecidos. Apesar de terem a informação de um professor que atuou como o técnico na área que o solo da região é empobrecido devido ao plantio de tabaco e pelo amplo uso de agrotóxicos utilizados nesse tipo de plantação.

Sobre a existência de auxílio técnico não se é constante como se faz necessário. O INCRA ajudou inicialmente com o primeiro fomento e construção de casas, apesar de muito pequenas. Em 2003 foi criado o PRONAF, programa que disponibilizou crédito para criação de ovelhas e galinhas. Até hoje, muitos assentados se encontram endividados pela falta de assistência técnica.

Em 2016 o assentamento viveu um processo renegociação de dívidas, ocupação do Banco do Nordeste sendo fundamental para sua manutenção. Os recursos técnicos foram poucos e alguns recursos como, por exemplo, o uso de um trator deveria ser solicitado a Secretaria de Agricultura do município de Jaramataia. Apesar de o assentamento estar localizado em quatro municípios, algumas prefeituras atuam mais que outras.

Quanto a ação do SEBRAI, os assentados informaram que os projetos pareciam fáceis de executar na teoria, mas na prática é diferente. Segundo os moradores mais antigos, os projetos nem sempre são compatíveis com a agricultura familiar, orgânica, coletiva e sustentável. Um exemplo disso foi o incentivo dado à produção de mamona que deixaram os produtores dependentes desse mercado. O SENAI tem essa mesma visão, demonstrando distâncias da necessidade real e, muitas vezes, os projetos oferecidos por eles são inexecutáveis.

Um dos projetos que não teve continuidade por falta de verba foi o da palma para produção de produtos alimentícios. Esse projeto viabilizava uma renda para essas famílias a partir da palma que só é utilizada para alimentação do gado e que poderia

ser transformada, por exemplo, em geleia e outros podendo ser comercializada no mercado, o que seria um produto natural e novo.

Além das dificuldades encontradas nas relações com o poder público, o assentamento sempre encontrou dificuldades internas para consolidar o desenvolvimento sustentável. Organizar pessoas em torno de projetos coletivos não é fácil, os líderes reclamam do individualismo e do comodismo de alguns assentados. Devemos ressaltar que existe um longo processo de convivência desde a ocupação, passando pela conquista da terra e, sobretudo, para a consolidação da vida e da produção dentro do assentamento.

Segundo relato dos líderes mais velhos é mais fácil mobilizar o povo para a conquista da terra do que para organizar ações que visem garantir a permanência, que muitas vezes depende de luta política. Quando se tem seu pedaço de terra há uma acomodação por parte de muitos e o que era para ser coletivo onde todos se ajudariam, passa a ser um local individualista, pois cada assentado passa a querer produzir para si. Porém, apesar das dificuldades de organização, quando se trata das necessidades básicas como alimentação, água e energia todos cooperam entre si. A produção orgânica, caminha com dificuldade embora faça parte da ideologia oficial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é um movimento de ativismo político e social brasileiro (MST).

Nesta pesquisa percebemos claramente que os assentados não formam um bloco homogêneo e obediente ao MST e que nem sempre as lideranças conseguem implementar seus projetos. Além da seca, as faltas de conhecimentos técnicos e de mercados inviabilizaram a continuidade da produção orgânica até o momento.

No início houve a criação dos conselhos nas agrovilas. O movimento entende que a cooperação beneficia a todos e tem como meta a produção coletiva, mas na prática muitos assentados preferem trabalhar sozinhos, ou se beneficiarem apenas das vantagens oferecidas. Existe atualmente uma cooperativa que incentiva a produção de leite e mel. Uma das dificuldades é o tamanho do assentamento e a quantidade de pessoas, pois são 287 propriedades e em cada uma delas se somam agregados, filhos e familiares que não são titulares da terra.

Sobre a história do associativismo, em 2004 houve a criação de conselhos para facilitar a liberação de crédito para as agrovilas *25 de Julho* e *Sete Casas*. A ideia era sanar as dificuldades em comercializar a produção de leite. Porém, até a data atual, não houve nenhuma assistência técnica nesse sentido. Os contratos terminados não são renovados. Para os entrevistados, o associativismo ficou mais na teoria que na prática, pois acreditam que é um processo em construção. Quanto à cooperação ela ocorre em algumas obras pontuais de interesse da comunidade como a construção de cisterna, reparos de cercas, limpezas de galpões.

Vale ressaltar que o clima também tem dificultado bastante já que houve uma mudança climática radical nos últimos anos. A cultura (lavoura) foi quase zero em 2016 prevalecendo o plantio de fumo. Todos entendem que a condição atual, mesmo com as dificuldades, ainda é melhor que as condições do passado quando viviam na dependência de fazendeiros ou nas periferias das cidades. A maioria dos moradores tomou posse em fazendas da região ou desempregados.

## CONCLUSÃO

O assentamento *Dom Elder Câmara, Rendeira*, possui condições para se consolidar um desenvolvimento sustentável, abrangendo uma área extensa que faz fronteira com quatro municípios. Possui pessoas trabalhadoras com conhecimento na agricultura e pecuária tradicional, porém ainda carecem de conhecimento técnico.

Ainda não consolidou uma produção sustentável que proporcione garantia de renda e qualidade de vida. Isso se deve por várias razões, sendo as principais dela a falta de água e a falta de interesse efetivo do Estado para promover a sustentabilidade da reforma agrária. Há um descaso com o modelo associativo, o que leva a ausência de uma política educacional mais efetiva que permitisse as pessoas desenvolver formas coletivas e sustentáveis de produção.

A seca e a insuficiência de recursos financeiros e técnicos dificultam a consolidação de uma produção sustentável nesta região, tanto no assentamento quanto nos povoados e na agricultura familiar. Percebemos a falta de assistência técnica da

parte do governo, o que dificulta o processo de produção. Os moradores trabalham com técnicas rudimentares.

Além dessas dificuldades externas vale citar como dificuldade interna problema da autogestão, a organização dos próprios moradores para agir, tomar decisões e discutir o que é melhor para o assentamento.

Com todos esses desafios o Assentamento *Rendeira* proporciona melhores condições de vida para as famílias, levando-se em conta as suas condições anteriores e representa um grande potencial de desenvolvimento local e sustentável.

Alertamos para a necessidade de se priorizar mais a reforma agrária, não só na distribuição de terras, mas no sentido de viabilizar a produção sustentável e a manutenção das famílias no campo, possibilitando em contrapartida a produção de alimentos saudáveis para abastecer a população local e ainda uma relação mais harmônica com o meio ambiente.

Para se tornar viável, social e economicamente ativa é preciso que haja uma política permanente de incentivo à produção sustentável, envolvendo educação e auxílio técnico e financeiro, viabilizando assim a produção e o comércio, aproveitando as vantagens do cooperativismo.

## REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo Roberto R. A política de assentamentos rurais do governo FHC e os desafios da reforma agrária no Brasil do século XXI. *Agrária* (São Paulo. Online), n. 1, p. 2-15, 2004.

CARNEIRO, Fernando Ferreira et al. Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde. 2015.

CARVALHO, Horácio M. Formas de associativismo vivenciadas pelos trabalhadores rurais nas áreas oficiais de reforma agrária no Brasil. Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura e Ministério Extraordinário de Política Fundiária, 1998.

CHRISTOFFOLI, Ivan Pedro. A Cooperação Agrícola nos Assentamentos do MST: Desafios e Potencialidades. in RODRIGUES, C. Fabiana. NOVAES, T. Henrique. BASTISTA, L. Eraldo (org.). Movimentos Sociais, Trabalho Associado e Educação para além do Capital. São Paulo, ed. Outras Expressões, 2012.

DELGADO, Guilherme C. A questão agrária no Brasil, 1950-2003. Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo. Brasília: IPEA, 2005.

ENGELS, Friedrich. A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 2010a.

FARIAS, Tarcísio F. A. Dialética do Trabalho e Libertação Humana na teoria de Karl Marx. Tese de doutorado defendida no PPGCS/UFRN, Natal/RN, 2015.

\_\_\_\_\_. O Conceito de Trabalho nos Manuscritos Econômico-Filosóficos. Dissertação de Mestrado defendida no PPGFIL/UFPB, João Pessoa/PB, 2010.

FRANQUELINE, Terto dos Santos. A Recuperação de Assentamentos Rurais em Questão: Experiência do assentamento Rendeira – Alagoas. Dissertação de mestrado: Universidade federal de Campina Grande, 2009.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. Metodologias qualitativas na sociologia. Petrópolis, RJ: 2013.

HARVEY, David. Para entender o Capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

LESSA, Sergio. O Mundo dos Homens: O trabalho e o ser social. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857 – 1859: esboços da crítica da economia política. Boitempo: Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. Contribuição à Crítica da Economia Política. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

\_\_\_\_\_. Manuscritos Econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004. 

\_\_\_\_\_. O Capital: Crítica da Economia Política (Volume I). São Paulo: DIFEL, 1985a, 2007a.

NAVARRO, Zander. Sete teses equivocadas sobre as lutas sociais no campo: o MST e a reforma agrária. São Paulo em perspectiva, v. 11, n. 2, p. 86-93, 1997.

SILVA, Cristiane Moreira. Agricultura alternativa e sustentabilidade: o caso do assentamento novas vidas em ocará, ceará. Fortaleza, UFC, 2004.

# EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA NECESSIDADE NOS ESPAÇOS ESCOLARES BRASILEIROS DO SÉCULO XXI

Capítulo 14: 10.48209/978-65-14-CONTE-9

Leandro Santos Souza<sup>30</sup>

## INTRODUÇÃO

A definição de Direitos Humanos apresentada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, considera que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.

Assim, como ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, orienta cada indivíduo e cada órgão da sociedade para que se esforce, por meio do Ensino e da Educação, em promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, assegurando-se o seu reconhecimento diante da sociedade.

Diante disso, este artigo tem como objetivo problematizar os Artigos 18º, 19º e 26º da Declaração Universal proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas realizada em 10 de Dezembro de 1948. Minha intenção é apontar como determinados direitos são relevantes para estar inseridos nos espaços escolares (entendido na forma de livros didáticos, currículos, salas de aula etc.) do Brasil e quais são os desafios para implantá-los de maneira significativa no século XXI.

Dessa forma, reitero aqui que o Artigo 18º é importante para ser discutido porque leva em conta que todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; já o Artigo 19º defende que todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; e o Artigo 26º inclusive indica que todo ser humano

<sup>30</sup> Licenciado em História pela Universidade Estadual de Maringá. Se interessa pelo Ensino de História e História da Educação. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá orientado pelo Prof. Dr. Lúcio Tadeu Mota e pela Co-orientadora Prof.a Dr.a Márcia Elisa Teté Ramos. Email: leandrosouzauem@gmail.com

tem direito e acesso à instrução.

A metodologia que utilizo nesta pesquisa está pautada no Multiculturalismo como base principal para o estudo da diversidade presente em nossa sociedade. Tomaz Tadeu da Silva (2010) é um importante referencial para essa análise, por conceituar que, tal como Cultura contemporânea, o Multiculturalismo é fundamentalmente ambíguo visto que:

Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. (SILVA, 2010, p. 85)

A partir disso, se faz necessário usar de referências da área dos Direitos Humanos para compreender a natureza da temática proposta. Por isso, escolhi o autor Erasto Fortes Mendonça (2013) visto que suas reflexões são relevantes para a apreensão do objeto em estudo que é marcado por transformações e disputas desde a sua origem.

Irei utilizar aqui de reflexões levantadas por diversos autores, como Jenerton Arlan Schütz (2017), Helena Esser dos Reis (2018), Vera Maria Candau (2007), Boaventura de Souza Santos (1997) e Erasto Fortes Mendonça (2018) para compreender o contexto social em que a Educação brasileira está inserida, construindo assim as justificativas da importância em se estudar os Direitos Humanos nos espaços escolares.

Além disso, é interessante afirmar que a Declaração Universal se faz necessário estar em debate a todo instante, visto que interesses da classe dominante (políticos e empresários ligados a Educação) lutam para inserir seus ideais mercadológicos nos currículos e materiais didáticos em detrimento dos conhecimentos pertencentes aos grupos sociais marginalizados.

Os resultados que obtive no final da pesquisa é que foram identificadas inúmeras reformulações que a Educação em Direitos Humanos pode vir a sofrer.



Devemos estar atentos a interesses mercadológicos atuais que não levam em conta o reconhecimento da necessidade em discutir o racismo, questões de gênero, liberdade de expressão e religiosa, inclusão social etc., nos currículos, nos livros didáticos e inclusive nas salas de aula.

Com o uso em sala de aula pelo docente de metodologias que se fundamentam no diálogo e na participação coletiva de todos os estudantes, a formação de indivíduos consciente de seus direitos e deveres para com o outro fornece as bases para a inclusão social, independente da sua forma de se expressar, religião, gênero, cor etc.

A reflexão dos Artigos 18º, 19º e 26º da Declaração Universal demonstram que a luta não está por encerrada, sendo preciso a todo o momento estar verificando se tais direitos estão sendo cumpridos.

Não importa a posição social que possuímos, pois defendo que ao ter consciência dos nossos direitos adquiridos nos espaços escolares, se faz necessário tê-lo sempre em mente para que não ocorram discriminações para com o outro, visto que é um ser humano singular.

## DESENVOLVIMENTO

Para Jenerton Arlan Schütz (2017) a implantação de uma Educação em e para os Direitos Humanos torna-se urgente, visto que a sociedade em geral já experimentou inúmeras formas de distorções na compreensão da realidade social, isto é, uma verdadeira falseabilidade da consciência que impossibilita e impede a reflexão<sup>31</sup>.

Schütz defende a necessidade do trabalho nas salas de aula em Direitos Humanos tendo em vista que nos últimos anos a reflexão crítica dos direitos individuais não foi levada em conta de maneira significativa. Contemplamos através dos noticiários inúmeros casos de racismo, preconceito, violência sexual etc, que

---

31 No Brasil, a luta e a conquista de Direitos Humanos estão intimamente relacionadas ao processo de enfrentamento aos regimes ditatoriais, particularmente ao período em que se instalou no País por meio do golpe civil-militar de 1964. O processo de resistência democrática e o combate às violações de direitos e as liberdades individuais e coletivas foram, em boa parte, responsáveis pelas conquistas contemporâneas de direitos, tendo exercido forte influência no processo constituinte que se instalou em 1987 e que resultou na Constituição Federal de 1988, em vigor. (MENDONÇA, 2018, p. 469)

permeia nossa sociedade brasileira.

Por isso, para Schütz, pensar uma Educação em e para os Direitos Humanos surge como possibilidade de inverter essa falseabilidade da consciência, propondo e estabelecendo caminhos possíveis para um mundo comum, “onde o humano esteja acima do mercado, dos obstáculos da globalização neoliberal, objetivando intermediar um processo crítico-reflexivo da realidade” (SCHÜTZ, 2017, p. 40).

Segundo Schütz, essa necessidade na formação dos estudantes da Educação Básica:

Remete-se a importância que, num momento em que vivenciamos a crise de valores públicos e privados e da sociedade como um todo, torna-se necessário que os temas de igualdade, liberdade e dignidade humana não estejam apenas inscritos nos documentos/textos legais, mas que ultrapassem barreiras e sejam internalizados por todos aqueles que, de modo formal ou informal, se responsabilizam pelas novas gerações e o mundo comum. (SCHÜTZ, 2017, p. 40)

Dito isso, defendo que problematizar as práticas dos currículos nacionais e estaduais em vigor, como a Base Nacional Comum Curricular (2018), poderá levantar importantes debates acerca do cumprimento da Declaração Universal nas formas em que é apresentada.

Nesse sentido, Schütz afirma que não sendo os Direitos Humanos uma concessão da sociedade política, eles são fruto de construções históricas marcadas por confrontos e contradições da realidade. Assim, após a ocorrência de injustiças e constantes desigualdades o debate sobre a necessidade de exigir direitos a estes indivíduos se faz mais que necessário, não sendo apenas cumprido na forma da lei, mas também no cotidiano das salas de aula.

Schütz pondera que quando olhamos para a Declaração Universal temos o sentimento de que há muitos direitos deixados de lado, todavia, é preciso também compreender que os que estão presentes ainda não se efetivaram por completo em todas as sociedades e a conquista destes não ocorreu sem um longo processo de lutas. Por isso, a necessidade nas escolas brasileiras de trabalharem temas sensíveis, como por exemplo, o racismo, questões de gênero, liberdade religiosa etc.

Além disto, Helena Reis (2018) vê a Educação como um instrumento essencial

para o enfrentamento às violações de Direitos Humanos, uma vez que ela promove uma educação no diálogo, na tolerância, no respeito às diferenças, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos.

Ao usar de Boaventura de Souza Santos (1997), Reis chega à conclusão que tem sido cada vez mais difícil defender a bandeira da universalidade dos Direitos Humanos tal qual enunciada a partir da Declaração Universal de 1948:

Para Santos, são exemplos da não sustentação desta tese: a grande visibilidade dada à temática da diversidade cultural na atualidade, a não efetividade dos direitos econômicos, sociais e culturais propostos pela Declaração Universal da ONU, a existência de quatro sistemas de regimes internacionais de aplicação de Direitos Humanos, entre outros. (REIS, 2018, p. 48 apud SANTOS, 1997)

Reis diz que “um dos grandes desafios da atualidade é o desenvolvimento de uma política de Direitos Humanos de caráter emancipatório, capaz de conciliar o contexto atual e simultâneo de globalização e de diversidade cultural” (REIS, 2018, p. 48). Dessa forma, se fazem necessários a discussão dos Artigos 18º, 19º e 26º da Declaração Universal para ressaltar sua inclusão nos espaços escolares, assim como refletir sobre as dificuldades que são identificadas para sua implantação seja de forma escrita ou oral.

Um primeiro apontamento que faço em relação ao Artigo 18º é que a liberdade de pensamento garantida para todo indivíduo não deve ser suprimida pela consciência hegemônica. Argumento dessa maneira através de um exemplo que faz parte da maioria dos cidadãos brasileiros: a religião.

Tanto nos espaços públicos e privados, a religião é uma forma de expressar a fé em um ser divino com a qual se deposita louvores e adorações. Assim, garantir desde a infância o respeito pelas diversidades de práticas religiosas presentes no Brasil, como os da Igreja Católica, evangélica, religiões de matrizes africanas etc, é uma forma de desenvolver na criança a empatia pelo próximo.

Contemplamos nos noticiários e às vezes até mesmo em nossos círculos familiares, o preconceito por quem pratica uma religião diferente. Assim, até por meio de governos autoritários, são cometidas exclusões sociais baseadas na orientação religiosa

do indivíduo. Felizmente, a Constituição Federal de 1988 no seu Artigo 5º inciso VI<sup>32</sup> permitiu que os grupos religiosos discriminados pudessem se fundamentar na lei para cobrarem sua liberdade de crença.

O Artigo 19º é bem específico em relação à liberdade de opinião e expressão por esse direito incluir a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Tal definição surge como argumento forte para criticar as prescrições que surgiram no final do século XX nos currículos, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), e se estendeu para os materiais didáticos, orientando os docentes para que tenham consciência do ensino/aprendizagem ideal para os estudantes da Educação Básica.

Neste sentido, é imprescindível lembrar que os conhecimentos sobre os Direitos Humanos não podem ser apenas teóricos, eles precisam se relacionar ao cotidiano das pessoas e à realidade social de que fazem parte. (REIS, 2018, p. 52)

A ampla discussão do ensino/aprendizagem se faz importante devido aos intensos revisionismos educacionais que ocorreram no Brasil nas últimas décadas. A maioria deles, que atuaram de forma positiva, como por exemplo, a mudança de uma metodologia mnemônica para um método crítico-reflexivo nos anos 1990, deu sinais de retorno de forma negativa atualmente<sup>33</sup>.

Através da participação dos setores empresariais no processo de elaboração de currículos e de materiais didáticos, uma concepção de Educação fundamentada no ensino profissional para atender a lógica de mercado não se constitui a meu ver como um ensino marcado pela liberdade de opinião e expressão como assinala o Artigo 19º.

32 É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias. (BRASIL, 1988)

33 Segundo Circe Bittencourt (2008), a memorização era a “tônica” do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar. Tal concepção de aprendizado, fundamentada no desenvolvimento da capacidade do aluno em memorizar, foi tida como negativa visto que a metodologia criava uma série de atividades para “o exercício da memória”, constituindo os chamados “métodos mnemônicos”.

O que identifico nos currículos norteadores atuais, ao usar de Triches e Aranda (2016), é que o discurso de políticos e empresários ligados a Educação buscam inculcar na formação dos estudantes valores morais pertencentes ao senso comum. Tais valores, como a preparação para o trabalho, aceitação da hierarquia social etc., visam dar continuidade as visões de mundo que permeiam toda a sociedade não garantindo o direito de liberdade de expressão.

O Artigo 26º traz algumas garantias fundamentais que todo estudante deve ter consciência para que exerça sua cidadania de forma consciente. O combate ao racismo presente até hoje em nossa sociedade e o respeito pela maneira do outro se expressar, seja através da religião ou politicamente, se faz necessário atualmente no Brasil marcado por intensas discriminações, inclusive nas classes baixas.

Com isso, reitero que a Educação em Direitos Humanos é a melhor forma em desconstruir estereótipos no sentido de trazer um bom convívio com todos, sem preconceitos e discriminações. Para alcançar tal objetivo, defendo que dar continuidade a igualdade de acesso à Educação de forma gratuita é a melhor maneira de formar indivíduos conscientes de seus direitos e deveres para com a sociedade nos espaços escolares.

Não só a tolerância para com o outro, como o Artigo 26º destaca, mas argumento que uma compreensão de como o outro deve ser reconhecido é uma forma de incluí-lo socialmente. Assim, todos de forma igualitária fortalecem o respeito um para com o outro e vislumbramos um futuro sem discriminação seja pela raça, cor, religião, posição social etc.

De antemão, para aplicar tais levantamentos feitos a partir da Declaração Universal nos espaços escolares, Mendonça nos informa que foram identificadas algumas rupturas recentes na trajetória política brasileira e no mundo, fazendo com que a temática aqui discutida ganhe mais atenção da sociedade:

*O impeachment* da presidenta Dilma demarcou a passagem para um período de importantes retrocessos políticos, econômicos e sociais que se refletiram fortemente na área de Direitos Humanos. O Relatório da Anistia Internacional denominado “Informe Anual 2016/2017 – O Estado dos Direitos Humanos no Mundo” (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017) fez avaliações negativas sobre o excessivo uso de forças policiais, em especial no contexto de protestos, sobre

a mudança constitucional que limitou gastos públicos durante 20 anos com forte impacto em políticas públicas de educação e saúde, sobre segurança pública, execuções extrajudiciais, desaparecimentos forçados, condições prisionais, sobre os limites para liberdade de manifestação, sobre ataques a defensores de direitos humanos, direitos dos povos indígenas, violência contra mulheres e meninas e sobre direito das crianças. (MENDONÇA, 2018, p. 476)

Segundo Mendonça, outro desafio imposto à Educação em Direitos Humanos é sobre as frequentes acusações e perseguições aos docentes sob alegação de serem doutrinadores ideológicos, bem como a criação de projetos de leis estaduais e federais denominados em geral “Escola sem Partido”, apresentado sob o pretexto de serem contra o abuso da liberdade de ensinar.

Reis (2018) nos informa que apesar do avanço alcançado com a promulgação das Leis nº 10.639/2003<sup>34</sup> e 11.465/2008<sup>35</sup>, é válido lembrar que elas são instrumentos legais norteadores do processo que pretende implantar o respeito à diversidade nos espaços escolares, por isso:

Para a efetivação deste processo, além da alteração dos currículos, dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas, um dos grandes desafios é possibilitar a cada indivíduo, por meio de uma formação orientada por valores como a igualdade e liberdade, a oportunidade de agir cotidianamente de maneira comprometida com um verdadeiro espírito de respeito à diversidade das pessoas que compõe a coletividade. (REIS, 2018, p. 51)

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Erasto Fortes Mendonça (2018) nos auxilia que a trajetória da construção dos Direitos Humanos nos leva a considerar que a prática da Educação, quando impregnada pelos seus princípios fundamentais, leva os indivíduos a se sentirem preparados para se compreender como sujeitos de direitos, de modo que possam assegurá-los para si e para a coletividade, promovendo, quando necessário, iniciativas de enfrentamento a todo tipo de violações.

Reis conclui que a Educação em Direitos Humanos, ao propor um olhar crítico

34 É uma lei do Brasil que estabelece a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares do Ensino Fundamental e Médio

35 Estabelece a obrigatoriedade nas redes de ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

sobre as formas de opressão e dominação que se fizeram presentes em nosso passado histórico, visa promover uma abertura a novas possibilidades para a construção de uma sociedade mais consciente de suas responsabilidades, participativa, livre de preconceitos e igualitária, cumprindo assim o Artigo 26º.

Para tanto, para ser eficiente, o ideal é que este processo de formação para a cidadania envolva todos os espaços de formação educativa, entre eles as escolas, as instituições públicas e privadas, os organismos religiosos, a sociedade civil organizada, a família, etc. (REIS, 2018, p. 52)

Reis nos aponta uma solução em como ensinar os indivíduos a respeitarem cada ser humano em sua singularidade, em sua liberdade e dignidade. Para atingir tal objetivo, ela argumenta que a tomada de consciência é um fator principal para que o estudante tenha a compreensão do outro.

Reis exemplifica, através do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, que é preciso ter claro que para além do conteúdo a ser ensinado, o efetivo respeito àqueles que constituem o povo brasileiro e conferem identidade à nação depende de atitudes cotidianas de respeito e acolhimento a cada uma das pessoas na sua singularidade.

Como ferramenta para os docentes cumprirem os Artigos 18º, 19º e 26º da Declaração Universal, Vera Maria Candau e Susana Scavino (2010) indicam que para atingir resultados positivos é necessário ter consciência que:

As estratégias metodológicas para uma efetiva educação em Direitos Humanos são construídas de maneira dialogada e integrada, privilegiando a atividade, a participação e a realidade social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, é interessante fazer uso de diferentes linguagens e promover o diálogo entre diversos saberes nos processos formativos para o alcance de uma compreensão mais global e multidimensional dos Direitos Humanos que seja capaz de produzir mudança de mentalidades e atitudes. (REIS, 2018, p. 55 apud CANDAU, SCAVINO, 2010)

Compartilho da opinião de Reis que devemos continuar criando e aperfeiçoando as práticas relacionadas à efetivação de uma cultura em Direitos Humanos através “de diálogos continuados, da avaliação permanente das metodologias adotadas e dos resultados alcançados no que diz respeito a uma consistente educação em Direitos

Humanos” (REIS, 2018, p. 56).

Concordo com as sugestões de Reis que para a Educação em Direitos Humanos não seja mero instrumento de dominação, ela precisa ser capaz de preparar para a autonomia, sendo, portanto, um modelo de Educação que desperte nos indivíduos suas potencialidades e sensibilidades históricas, sociais e políticas, tornando-os capazes de analisar e distinguir criticamente as injustiças.

Todavia, é preciso continuar e aprofundar a investigação e a discussão sobre os desafios para a efetivação da Educação em Direitos Humanos, especialmente no cenário atual de retrocessos que o país vem experimentando, para que seja possível verificar se foram conquistados avanços no que diz respeito à consolidação e expansão dos Direitos Humanos. (REIS, 2018, p. 56)

Mais do que nunca a citação anterior é verdadeira. Em tempos de transições políticas é importantíssimo estar atento as novas formas de Educação que são apresentadas pelas instituições educacionais através de políticos ligados a Educação que buscam “aperfeiçoar” o ensino-aprendizagem dos estudantes e acabam desconstruindo o que era significativo para a formação em detrimento dos interesses da classe dominante.

Uma importante reflexão que Tomaz Tadeu da Silva (2010) nos apresenta é que o Multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. “A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente” (SILVA, 2010, p. 90).

Dito isso, entendo que partir do currículo como caminho inicial para o cumprimento dos Artigos já destacados na Declaração Universal, permitirá que os espaços escolares se transformem em um ambiente acolhedor em relação às práticas culturais dos grupos sociais marginalizados (indígenas, negros, estrangeiros etc.). Dessa forma, os indivíduos terão suas identidades valorizadas a ponto de não mais sofrerem discriminação, apesar de que devemos continuar atentos a todo instante para não bloquear a liberdade de expressão do outro.

Para celebrar os 70 anos da Declaração Universal, em 2018 o coletivo “Mutirão”,



formado por ilustradores do Recife (PE), elaborou uma edição ilustrada do documento. Cada uma das 30 artes coloridas em formato de pôster representa um dos artigos que garantem nossos direitos de ir-e-vir, à vida, à liberdade e à igualdade.

Celso Filho, diretor geral do projeto, aponta algumas considerações acerca da criação das ilustrações: “Qualquer tentativa de sintetizar o conteúdo aqui compreendido em dois ou três parágrafos seria uma falha já anunciada. As mensagens que realmente importam estão espalhadas por todas as páginas, em interpretações incríveis, feitas por diferentes vozes, traços e cores. Basta ler as figuras.”

Figura 1 – Ilustração representando o Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos



Fonte – Isabela Stampanoni (2018)

Mais do que nunca, essa ilustração representa bem a formação educacional que almejamos para nossos estudantes. Analisando tal ilustração feita por Isabela

Stampanoni (2018), identificamos aspectos relevantes que lutamos para inserir na Educação. O estudo da História Indígena e do conhecimento da Natureza é significativo para a compreensão do outro e da preservação ambiental.

Mais acima, identificamos autores (as) de referência na área da Educação e que trouxeram importantes contribuições aos espaços escolares. São eles: Paulo Freire com o conceito de “Educação libertadora”; Jean Piaget ao criar a Psicologia da aprendizagem centrada nas estruturas cognitivas; Maria Montessori com o “Método Montessori” ao dar ênfase no desenvolvimento da autonomia e liberdade de percepção da criança.

Dando continuidade, Celestin Freinet com a proposta pedagógica de fortalecer a interação professor-aluno visto como essencial para a aprendizagem e Anísio Teixeira como signatário do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932) ao defender um ensino público, gratuito, laico e obrigatório. A ilustração também apresenta uma criança usando binóculos com os a seguinte frase em sua roupa: “Aprender é revolucionário”.

Penso que tal frase define bem o que visamos na formação dos estudantes. Inserir nos espaços escolares discussões baseadas nos Artigos 19º e 26º, que incluem o combate ao racismo, a compreensão da opinião do outro e do respeito pelos grupos sociais marginalizados (indígenas e negros) ajuda a cumprir a meu ver o objetivo ideal da Educação: a formação de cidadãos que lutam pela harmonia e inclusão do outro na sociedade.

## CONCLUSÃO

Para finalizar, retomo a questão inicial que norteou esta pesquisa: como os Artigos 18º, 19º e 26º da Declaração Universal são relevantes para se pensar a Educação em Direitos Humanos e quais os desafios que se visualizam ao tentar inseri-las nos espaços escolares?

Cheguei a alguns resultados que permitem compreender que tal discussão nos espaços escolares (entendido como os livros didáticos, currículos, salas de aula etc.)

permitirá combater o preconceito e a discriminação contra o outro. Conhecer sua cultura e o seu modo de se expressar levará o estudante da Educação Básica a desenvolver empatia pelo próximo, assegurando assim sua liberdade de opinião e de pensamento.

Como já destacado no Artigo 18º a garantia de liberdade de religião, lutar pelo respeito aos indivíduos que fazem parte das religiões afro-brasileiras, visto que sofrem discriminações a todo o momento, permitirá exercer uma luta pelos direitos individuais inerentes a cada ser humano.

O Artigo 26º fundamenta de maneira significativa o acesso à Educação de qualidade nos espaços escolares. Só assim, a formação de futuros cidadãos conscientes dos direitos para com o outro permitirá construir um futuro sem preconceitos e exclusões sociais. No entanto, fica uma questão: como as instituições escolares irão trabalhar para alcançar tal objetivo e como os desafios serão superados, levando em conta o contexto político e social do momento?

Acredito que a luta incessante pela inclusão dos que tem dificuldade em acessar a Educação gratuita tem que ser um dever de todos os indivíduos. Os estereótipos criados contra os grupos indígenas e os negros na sociedade capitalista atual devem ter um fim com base no Artigo 19º e na Educação em Direitos Humanos que permitirá aos estudantes da Educação Básica desenvolver empatia ao se colocar no lugar do outro.

Vencer o racismo e o preconceito demanda muita luta e perseverança por parte dos docentes e da comunidade em geral. Assim, argumento que o desenvolvimento de metodologias educativas em sala de aula, fundamentadas no respeito pela forma de expressão do outro, permitirá que alcancemos resultados positivos para os futuros cidadãos brasileiros.

Ressalto que, pensar uma Educação fundamentada no Multiculturalismo ao incluir as diversas manifestações culturais de grupos sociais distintos, estará valorizando o modo de pensar e viver de um indivíduo. Ferramentas como a reflexão crítica, diálogo professor-aluno, valorização do saber escolar e desenvolvimento da empatia para reconhecer o outro como sujeito semelhante a si próprio, são alguns

dos métodos educacionais que o docente pode se utilizar.

Como ilustrado na figura feita por Isabela Stampanoni, a inclusão e a adoção de inúmeros conhecimentos nos espaços escolares, garantidas pela Declaração Universal, pode apresentar alguns desafios de início. Portanto, sua relevância é significativa para a construção de uma sociedade livre de desigualdades sociais em todos os aspectos.

Reitero aqui a valorização de pensadores que contribuíram significativamente para a Educação brasileira desde o final do século XX. Assim como a menção de Paulo Freire na ilustração, indico que não só ele, mas inúmeros outros autores destacados deveriam ter seus métodos de ensino apropriados pela comunidade escolar para que o ensino/aprendizagem possa formar estudantes ansiosos por mais mudanças positivas na sociedade, superando a meu ver as exclusões sociais.

A partir da ilustração, vejo que adotar como direito fundamental a Educação Pública, como bem destaca Stampanoni, é uma forma de garantir os direitos individuais de cada cidadão brasileiro para que possa exercer sua liberdade de expressão de forma consciente.

## REFERÊNCIAS

Assembléia Geral da ONU. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. (217 [III] A). Paris. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> Acesso em: 11 de Nov. de 2020.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/Secretaria de Educa-

ção Básica, 1998.

CANDAU, V.; SCAVINO, S. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia F. G. et al. (Orgs.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CANDAU, Vera M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: GODOY, Rosa et.al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

Figura 1. Ilustração representando o Art. 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos feita por Isabela Stampanoni, 2018. Disponível em: <<https://www.direitoshumanos70anos.com/>> Acesso em: 11 de Nov. de 2020.

MENDONÇA, Erasto F. Desafios à Educação em Direitos Humanos no Brasil após a Constituição 1988. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 465-479, nov./dez. 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Educação em Direitos Humanos: políticas e desafios. **Retratos da Escola**. Brasília, Esforce, v. 7, n. 13, p. 255-263, jul./dez. 2013.

REIS, Helena E.; ALMEIDA, Camila N. A educação em direitos humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos. **RIDH**, Bauru, v. 6, n. 1, p. 45-59, jan./jun., 2018.

SANTOS, Boaventura S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, n. 39, p. 105-124, 1997.

SCHUTZ, Jenerton A.; FUCHS, Cláudia. Educação escolar e Direitos Humanos: necessidades de uma aproximação. **Revista Perspectiva Sociológica**, n.º 20, 2º sem. p. 39-52, 2017.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TRICHES, E. F.; ARANDA, M. A. M. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Realização**, v. 3, n. 5, 2016.

# VIOLÊNCIA E CONFLITOS NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO – DIÁLOGOS COM AS COMPREENSÕES DA TEORIA DO IMAGINÁRIO EM MAFFESOLI E DURAND E REFLEXÕES SOBRE O CONFLITO EM SIMMEL

Capítulo 15: 10.48209/978-65-15-CONTE-9

Eliane dos Santos Macedo Oliveira<sup>36</sup>

## INTRODUÇÃO

Constantemente presente nos mais variados espaços sociais, as múltiplas formas de violências nos afligem e nos amedrontam. As violências que nos empenhamos em compreender, com a razão e a paixão, são as que ocorrem no cotidiano escolar. As variadas formas de violência que aparecem na escola vêm despertando sentimentos diversos em todos os seus atores, mas focalizaremos especialmente os protagonistas do espaço escolar: os professores e os alunos.

Estas relações são abordadas à luz das compreensões de autores como o sociólogo francês e professor da Sorbonne Michel Maffesoli (1944-), dedicado aos estudos sobre o atual e o cotidiano, destacando a violência como um fenômeno complexo e ambivalente, que de uma perspectiva da violência anômica contribuiria para a estruturação social, por representar momentos de resistência à planificação exercida pela violência totalitária (MAFFESOLI, 1987). Como pensador pós-moderno, considera o Brasil um observatório social da Pós-modernidade e defende o reencantamento do mundo a partir de noções como coletivo, potência, hedonismo, e outros elementos que representam o querer-se e viver societal. Conforme assinala Barros (2015, p. 42-43) o empenho de Maffesoli é:

[...] observar o cotidiano para apontar antes tendências gerais do que leis irrefutáveis, através de uma Sociologia Compreensiva. Trata-se de buscar na plu-

---

<sup>36</sup> Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Especialista em Gestão Escolar; Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino. Pedagoga e Professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino do Paraná.

ralidade e na convivência de fatores díspares a base de seu olhar da sociedade contemporânea. [...] uma nova forma de ver a sociedade, não mais com a lente do funcionalismo, que procura respostas e contornos nítidos para a nebulosa social, e sim com a subjetividade própria de um pesquisador interessado antes nas práticas cotidianas do que nos discursos politicamente corretos.

Também são tomadas considerações do antropólogo francês e mestre de Maffesoli, Gilbert Durand (1921-2012), que, com seus riquíssimos estudos sobre o imaginário, vem inspirando diversos estudiosos de vários campos do conhecimento, dentre eles a Educação.

Barros (2015, p. 40), em relação à Durand, ressalta que a sua formação é antropológica e, que, portanto, este pensador:

[...] vê o simbolismo ligado à hominização quando os antropoides assumem, num certo momento, a postura ereta. A partir do corpo, passa a acontecer uma série de descobertas e uma série de escolhas do ponto de vista instrumental. Esse caminho do simbolismo e da hominização, o que Durand prefere chamar de “trajeto antropológico”, é o foco de sua pesquisa. Para ele, a imagem é fornecida pela cultura e pela estética.

O sociólogo alemão Georg Simmel (1858-1918), por sua vez, escreveu sobre variados assuntos, tais como o erotismo, a coqueteria, o amor, a morte, o conflito, etc. O que ressaltamos neste trabalho é a sua sociologia formista, que em linhas gerais considera todas as formas de socialização e na qual se verifica a percepção sobre o conflito como positivo no processo de sociação.

## **VIOLÊNCIA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**

A violência vem sendo estudada e compreendida por diversas áreas do conhecimento tais como a sociologia, antropologia, psicologia, medicina, educação, serviço social, direito, dentre outras. Como já mencionamos anteriormente, abordamos este fenômeno humano a partir dos estudos sociológicos e antropológicos.

Maffesoli (1987) considera a violência como um fenômeno muito antigo, desde os tempos imemoriais surgiam manifestações de violência produzidas no processo de socialidade humana. Deste modo, pressupõe-se que não é possível extinguir de uma vez por todas as suas manifestações ou, ainda, abordá-la de maneira descontextualizada, é mister empreender esforços para compreendê-la em seu tempo e espaço de aparecimento.

Com efeito, é necessário constatar antes de tudo que as carnificinas, os massacres, os genocídios, o barulho e a fúria, ou seja, a violência em suas diversas modulações é a herança comum a todo e qualquer conjunto civilizacional. Com a ajuda da mídia audiovisual, certamente poderíamos pensar que a nossa época fosse particularmente vulnerável, mas, por menos que estejamos atentos ao que nos contam as histórias humanas, pareceria não ser bem assim. Com relação a isso, a pesquisa contemporânea, e mais precisamente histórica, refuta esse preconceito. Assim, apesar de um certo alarmismo jornalístico e político, que não é exatamente desnecessário, é importante que saibamos compreender esse fenômeno com o máximo de serenidade possível (MAFFESOLI, 1987, p. 13).

Além da recorrência ao longo da história da humanidade, é necessário ressaltar que a violência possui, também, um caráter ambivalente manifesto nos movimentos de construção e destruição, pois “[...] a dissidência social inscreve-se num duplo movimento de destruição e construção, ou ainda, que ela é reveladora de uma desestruturação social relativamente manifesta, e que ela invoca uma nova construção” (MAFFESOLI, 1987, p. 24).

Maffesoli (1987; 2001) reflete sobre as diversas modulações de violência que se manifestam na sociedade, mas a que destacaremos neste artigo é o tipo de violência denominada por ele de violência totalitária, que corresponde às violências exercidas pela burocracia, pelo Estado e pelos poderes instituídos que impõe a instituição de sociedades consideradas perfeitas, excessivamente assépticas e controladoras dos desejos pessoais. Esta modalidade de violência é exercida a partir de uma lógica do dever-se que determina e planifica os caminhos que as pessoas devem tomar em variados espaços sociais, tais como a família, a igreja, a escola, dentre outros.



A adoção da Norma cria um centro (ou centros) e periferias. O louco, o anormal não estão mais integrado numa organicidade social da qual ele é parte integrante; ele entra na grande categoria dos excluídos que não podem submeter-se à dominação absoluta da razão. Essa dominação é insidiosa, ela se ramifica no conjunto do corpo social e produz o reino da equivalência generalizada, o que significa que a determinação da normalidade não pode suportar a diferença naquilo que ela sempre tem de excessivo e até de cruel. Do *homo hierarchicus* ao *homo aequalis*, existe um processo de nivelamento que, negando a ordem qualitativa (ou seja, da diferença), consegue destruir o que justamente permite a coesão social (MAFFESOLI, 1987, p. 22).

Intenciona-se ainda, refletir sobre a violência e os conflitos a partir dos imaginários construídos no ambiente escolar a respeito do papel do professor, das relações conflituosas e outros fatores que se associam ao processo desencadeado pela violência que pode ocorrer na escola por meio do discurso por ela empregado e de práticas que podem suprimir os conflitos que surgem em seu cotidiano, uma vez que a escola como uma instância estatal pode exercer, intencionalmente ou não, alguns tipos de violências.

## O IMAGINÁRIO DE CONFLITO NA RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

Muitas explicações racionalistas sobre os homens e seu cotidiano, não conseguem dar conta da complexidade e das dimensões destes processos que envolvem emoções, fantasias e outras subjetivações, que para Maffesoli (2012) compõe o imaginário.

De acordo com Durand (2012) o imaginário é a forma como os sujeitos e povos associam suas fantasias aos arquétipos coletivos que justificam e dão sentido a sua existência e representação social. A partir de mitos, lendas e toda uma alegoria de imagens o imaginário consiste no “[...] conjunto de imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens [...]”. Para este autor, “[...] o imagi-

nário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito [...]” (DURAND, 2012, p. 18; 41).

Maffesoli (2012, p. 106) acrescenta que este imaginário é base para que sejam construídas e veiculadas as imagens sociais, sendo “[...] esse céu de ideias que, de uma forma um pouco misteriosa, garante a coesão do conjunto social [...]”.

Rechia (2005) enfatiza, ao falar do imaginário de violência em narrativas fílmicas, que:

O imaginário está arraigado em nosso existir. É a nossa própria experiência de vida e tem sido construído pelas imagens que circulam em nosso meio — imagens não raras padronizadas, que podem estar anestesiando e até destruindo a sensibilidade das pessoas e nivelando seus valores [...]” (RECHIA, 2005, p. 85).

Para descrever o imaginário de conflito presente na relação entre professores e alunos, partimos da noção de que este imaginário é a realidade do homem, que é um ser social que interage dinamicamente em um processo de partilha de interesses, desejos, emoções e outros sentimentos que, para Simmel (1983, p. 166), forjam a sociedade.

A própria sociedade em geral se refere à interação entre indivíduos. Essa interação sempre surge com base em certos impulsos ou em função de certos propósitos. Os instintos eróticos, os interesses objetivos, os impulsos religiosos e propósitos de defesa ou de ataque, de ganho ou de jogo, de auxílio ou instrução, e incontáveis outros, fazem com que o homem viva com outros homens, aja por eles, com eles, contra eles, organizando-se desse modo, reciprocamente, as suas condições – em resumo, para influenciar os outros e para ser influenciado por eles. A importância dessas interações está no fato de obrigar os indivíduos, que possuem aqueles instintos, interesses, etc., a formarem uma unidade – precisamente, uma “sociedade”.

A escola como um espaço de socialidade tem suas relações pautadas pelos jogos de interesses e sensações descritos por Simmel (1983) que se expressam tanto harmônica quanto conflituosamente entre seus atores.

Nesta dinâmica a relação que é estabelecida entre professores e alunos é

permeada por momentos ambivalentes a partir de tensões que são geradas pelo convívio cotidiano e dos conflitos dele consequentes.

Para Simmel (1983) o conflito “está [...] destinado a resolver dualismos divergentes; é um modo de conseguir algum tipo de unidade, ainda que através da aniquilação de uma das partes conflitantes” (SIMMEL, 1983, p. 122).

Simmel (2010) discorre que embora haja uma percepção negativa do conflito presente no cotidiano de muitas relações sociais e, por analogia, na escola, é necessário direcionar um olhar diferenciado que identifique suas potencialidades, pois, tanto a harmonia como o conflito são importantes no processo de socialidade.

Por outro lado, acrescenta-se que o conflito, ao não ser dialogado e negociado nas relações sociais e essencialmente na escola, pode contribuir para que ocorram momentos de ruptura e supressão, tendendo para um tipo de violência descrita por Maffesoli (2001) como totalitária. Como afirma Simmel (1983, p. 124):

Assim como o universo precisa de “amor e ódio”, isto é, de forças de atração e de forças de repulsão, para que tenha uma forma qualquer, assim também a sociedade, para alcançar uma determinada configuração, precisa de quantidades proporcionais de harmonia e desarmonia, de associação e competição, de tendências favoráveis e desfavoráveis. Mas essas discordâncias não são absolutamente meras deficiências sociológicas ou exemplos negativos. Sociedades definidas, verdadeiras, não resultam apenas das forças sociais positivas e apenas na medida em que aqueles fatores negativos não atrapalhem. Esta concepção comum é bem superficial: a sociedade, tal como a conhecemos, é os resultados de ambas as categorias de interação, que se manifestam desse modo como inteiramente positivas.

A partir das reflexões de Simmel (1983; 2010) somos inspirados a desejar que os conflitos suscitados no cotidiano da escola sejam visualizados não apenas do ponto de vista de sua supressão, mas que sejam dialogados e interpretados nas suas potencialidades. Buscar identificar as motivações dos acontecimentos de maneira contextualizada pode fornecer pistas para a compreensão dos processos e relações que ocorrem na escola, embora esta tenha muitos aspectos de sua organização burocrática que podem provocar conflitos, tais como os regimentos escolares, normas

sobre os direitos e deveres, dentre outros.

De outra perspectiva, baseados no referencial de Gilbert Durand (1993; 1996; 2004; 2012), podemos refletir sobre as potencialidades e os obstáculos do imaginário. O imaginário de conflito que permeia a relação entre professores e alunos é um imaginário construído a partir de diversas fontes de vivência do professor e do aluno, podendo criar um ambiente em que prevalece a noção de superioridade e obediência.

Neste sentido, na interação entre alunos e professores, coexistem diversos imaginários que podem ser obstáculos para uma relação entre professores e alunos sensível, amorosa, solidária, compartilhada e sintonizada com o tempo atual. Há imaginários, socialmente construídos, que podem levar o professor a acreditar que deve exercer a sua autoridade numa ótica de superioridade sobre os processos e relações interpessoais que ocorrem em sala de aula. Por vezes, por força de imaginários construídos em ambientes excessivamente burocratizados e hierárquicos, o docente seria aquele profissional cujo papel é o de impedir os comportamentos entendidos como indisciplina, dificultando, assim, a mediação de conflitos amparada na negociação.

Em pesquisa realizada por Nathália Raggi entre os anos de 2008 e 2009 em sete escolas estaduais na cidade de Americana no Estado de São Paulo com jovens do Ensino Médio em suas tribos musicais, foi evidenciado a partir das falas dos jovens, que ocorre um jogo de faz de conta nas nuances da relação entre professores e alunos, onde, na “[...] disputa de forças, alunos e professores buscam estratégias para lidar com os conflitos presentes no dia a dia escolar, porém se afastando da necessidade de problematizá-los no coletivo e por meio do diálogo” (RAGGI, 2014, p. 44).

Tal consideração aponta para a importância da negociação sobre o conflito para que não resultem em manifestações paroxísticas (Maffesoli, 1987), ou seja, ações explosivas que podem se originar no movimento de um processo que se inicia quando a própria estrutura escolar pretende sufocar as tensões que, se apresentam como pequenas ou que são desconsideradas e não dialogadas adequadamente em sua plenitude e que podem culminar em atitudes agressivas contra professores, alu-

nos e, também, às instalações da escola como a depredação de espaços físicos, por exemplo.

Acrescenta-se que, em nome de uma normalidade e padronização, a escola pode fomentar a ocorrência de conflitos em torno de ações cotidianas que são praticadas pelos alunos, desde o não uso de uniformes até atitudes realizadas durante as aulas, como por exemplo, questionar notas e processos pedagógicos que os mesmos visualizam como arbitrários. O olhar da escola parece não identificar que ao estabelecer estruturas excessivamente rígidas em suas rotinas, sufoca o querer viver dos alunos que encontram nas manifestações de conflito e violências, formas para expressar seu querer viver coletivo (Maffesoli, 1987).

Maffesoli (1988) critica a dificuldade da escola em compreender as expressividades próprias da coletividade dos alunos, afirmando que “em sua busca fantasmática de perfeição, é difícil para ela acompanhar de perto as comoções e os acontecimentos sociais. Uma vaia para a escolástica, para sua rigidez e para suas injunções!”. (MAFFESOLI, 1988, p.187).

Tal dificuldade tem como pano de fundo as normatizações de um modo de pensar moderno a partir de uma ótica de obrigações e padronizações (o mito de Prometeu), desconsiderando novas formas de estar junto baseadas, não mais na “lei do pai”, mas da “lei dos irmãos”:

O sonho coletivo e a inteireza do ser, eis as características essenciais de uma socialidade, isto é, de um viver-junto, que não repousa mais sobre o simples e racional “Contrato Social” como se elaborou a partir do século XVIII, mas sim, sobre um “Pacto” em que o afetual tem uma participação não desprezível. É tudo isso, aumentando o traço, que se pode chamar “lei dos irmãos”: regras, rituais, obrigações múltiplas, vestimenta imposta, mas tudo isso é reversível, interativo, em perpétua dinâmica. Eis o que funda uma *ordo amoris*, devolvendo sentido a uma “religação” assentada no elo (*religere*) e gerando a confiança (religação) (MAFFESOLI, 2014, p. 115).

Contudo, é importante que a escola e seus educadores desenvolvam a perspicácia para compreender que existe um querer viver de seus jovens alunos, expresso

nos modos de falar, de se agruparem em tribos por interesses comuns, práticas sociais e ligações afetivas e que acabam por evidenciá-los em vários âmbitos de suas relações sociais, inclusive na escola. Para muitos jovens, de acordo com a pesquisa de Raggi (2014), a escola representa um ambiente de socialização e convivência, um espaço onde trocam ideias, ou simplesmente sentem o prazer em “estar junto com” os colegas (MAFFESOLI, 1988).

Por fim, é importante que se atenham para o fato de que algumas formas de controle do tempo e do espaço da escola pode adquirir uma conotação estritamente doutrinária que pode sufocar as formas como os alunos se expressam (vestuário, linguagem, etc.), o que os incita a forçarem meios para serem ouvidos, sendo o conflito o resultado deste movimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender os conflitos e as violências que ocorrem nas escolas e, especificamente, nas relações entre professores e alunos é uma tarefa complexa, principalmente a partir de um olhar da sociologia compreensiva, a qual busca agregar à razão outras dimensões do pensamento, tais como as fantasias, os sonhos, as emoções e o não racional nas relações sociais, cruzando o que, aparentemente não se cruza e procurando compreender os sentidos e os significados dos comportamentos humanos pela via do imaginário.

Neste artigo, buscou-se salientar a violência totalitária, despercebida às vezes por ser institucionalizada, ocorrendo em diversos âmbitos dos poderes do Estado, inclusive na escola, em um processo que pode contribuir para que conflitos de ordens diversas aumentem no interior das relações entre professores e alunos no cotidiano escolar.

Estudos como os apresentados neste artigo, sinalizam que os conflitos muitas vezes são desconsiderados, não dialogados e negociados em suas amplas manifestações, em razão de um possível imaginário do professor sobre a sua autoridade e o seu papel social.

Imaginários que podem ser desconstruídos, caso sejam problematizados com os sujeitos da escola, pois, podem estar se constituindo em obstáculos para uma relação professor-aluno pautada na sensibilidade em relação às diferenças, no respeito e no diálogo.

Em suma, é profícuo que ocorram momentos de efetivo diálogo entre professores e alunos, desejosos de conhecer as motivações de determinados conflitos em variadas circunstâncias, bem como as possíveis negociações sobre estes.

Um dos espaços possíveis para debates e reflexões sobre as relações entre os professores e os alunos é a própria organização dos alunos nos conselhos de classe participativos. Considera-se importante que os alunos e os professores tenham condições para expor o que pensam sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre as suas impressões a respeito dos encaminhamentos metodológicos e, também, sobre as relações interpessoais.

Outra possibilidade seria a articulação de encontros que permitam conversas coletivas entre professores e alunos, na busca pela construção de um ambiente de confiança e de partilha de ideais, onde todos possam ter espaço para expor os modos como percebem a escola e os processos que nela são articulados.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Eduardo Portanova. Princípios metodológicos e fenomenologia no relativismo maffesoliano: um reencantamento do mundo pelo viés da sociologia compreensiva. In: BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia; ALVES, Fábio Lopes; SCHOEDER, Tânia Maria Rechia. (orgs). Pesquisas Fenomenológicas na contemporaneidade. Curitiba: Editora CRV, 2015.

DURAND, Gilbert. A imaginação simbólica. Tradução de Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Edições 70, 1993.

DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arqueti-

pologia geral. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

DURAND, Gilbert. Campos do Imaginário. Tradução de Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1996.

DURAND, Gilbert. O imaginário – ensaio acerca das ciências e filosofia da imagem. Tradução de Renée EveLevié – 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

MAFFESOLI, Michel. Homo Erocticus – comunhões emocionais. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

MAFFESOLI, Michel. A violência Totalitária – ensaio de antropologia política. Porto Alegre: Sulinas, 2001.

MAFFESOLI, Michel. Dinâmica da Violência. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1987.

MAFFESOLI, Michel. O conhecimento Comum. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

MAFFESOLI, Michel. O tempo retorna: formas elementares da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

RAGGI, Nathália. Jovens, tribos e conflitos no contexto escolar. In: MALACARNE, Vilmar (org). Violência e Educação: Em busca de novos olhares. Curitiba: CRV, 2014.

RECHIA, Tânia Maria. O imaginário da violência em minha vida em cor-de-rosa. 2005, 107 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas. 2005.

SIMMEL, Georg. El Conflictio – sociologia del antagonismo. Tradução de Javier Erso Ceballos. Madrid: Sequitor, 2010.

SIMMEL, Georg. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.



# MALLEUS MALEFICARUM: AS FILHAS DAS BRUXAS QUE NÃO CONSEGUIRAM QUEIMAR

Capítulo 16: 10.48209/978-65-16-CONTE-9

Anna Ortiz Borges Coelho<sup>37</sup>  
Yasmim Carina Bastos Ribas<sup>38</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente artigo busca analisar a obra *Malleus Maleficarum: O martelo das feiticeiras*, visto que se trata de um documento extremamente importante para o estudo do período da Santa Inquisição. O livro, sendo utilizado neste trabalho como fonte primária de pesquisa, é praticamente um manual, onde, composto por três partes, nos revela como eram identificadas as acusadas de bruxaria. Sua primeira parte é essencialmente voltada aos juízes, para que esses aprendam a reconhecer os disfarces utilizados pelas bruxas; em seguida, os autores contam a respeito de todos os males causados por essas mulheres; por último, na terceira parte, traz os ensinamentos sobre como devem ser feitos os interrogatórios, quais sentenças devem ser aplicadas e como proceder com as condenações.

O título do artigo faz menção à obra *O martelo das feiticeiras*, cujo título original em latim seria *Malleus Maleficarum*, e às “filhas das bruxas” condenadas por meio de suas instruções. Trata-se de manifestar, já no início, o teor deste trabalho, que vincula então este documento, não apenas à perseguição às bruxas, mas especificamente às mulheres. Felizmente, na contemporaneidade, as mulheres não são mais condenadas à fogueira por simplesmente não se encaixarem no padrão determinado. Entretanto, não significa que exista igualdade de gênero.

Além do livro como fonte primária, o presente trabalho também utilizará em sua análise algumas obras da iconografia sendo elas uma estátua do período pré-histórico e duas pinturas, uma do período renascentista e outra do romantismo francês.

Através destas três imagens, foram feitas relações importantes sobre a construção

<sup>37</sup> Advogada, mestranda em Ciências Criminais pela PUCRS. Especialista em Ciências Penais pela PUCRS e atualmente graduanda em História também pela PUCRS. E-mail: annaortizborges@gmail.com

<sup>38</sup> Graduanda de Ciências Sociais pela PUCRS e Letras pela UNICSUL. Pesquisadora com bolsa BPA/PUCRS. E-mail: yasmim.ribas@acad.pucrs.br

da imagem feminina ao longo da história a serem destacadas ao longo do artigo.

## O CULTO AO FEMININO

Estima-se que desde o início da pré-história até o final do período neolítico, quase início da Antiguidade, as mulheres compunham um imprescindível espaço na sociedade. Diversos achados arqueológicos demonstram que nem sempre o espaço feminino foi de submissão ao masculino. Sabe-se que, anteriormente à popularização do cristianismo, uma figura importante de adoração era a Deusa, figura essencial da fertilidade. A relevância dessa Deusa, personificada pela lua, refletia-se no gênero feminino, permitindo que as mulheres dispusessem de certa autonomia, mas não apenas isso, fazia com que a figura feminina fosse cultuada em algumas sociedades.

É uma deusa caracterizada pela pluralidade dos sentidos de culto, considerada a protetora dos animais, das plantas, relacionada ainda a fertilidade e a sexualidade, além de assumir em outros momentos o cargo de deusa da guerra e da morte ou rainha do céu (BUENO; FILGUEIRA, 2013, p. 6-7)

Figura 1 – Vênus de Willendorf



Fonte: Infoescola

Como exemplo, trazemos na figura 1 a imagem da Vênus de Willendorf. Estima-se que essa imagem de culto ao feminino tenha sido esculpida por volta de 28 mil anos antes de Cristo, no período paleolítico. Ela foi encontrada perto de Willendorf, na Áustria, e possui a simbologia feminina reforçada, com grandes genitais, seios fartos e um quadril largo que nos remete a questão da fertilidade feminina. Semelhante a esta imagem, várias outras foram encontradas espalhadas por todo o mundo, o que reforça ainda mais a teoria de que o culto ao feminino de fato existiu. Outro fator importante para ser lembrado é que os estudos antropológicos demonstram que, ao contrário do pensamento comum, tradicionalmente, as sociedades nem sempre foram patriarcais, na verdade muitas sociedades mantiveram por um longo período de tempo a organização matriarcal ou matrilinear.

A ascensão do cristianismo traz para as mulheres a construção de um arquétipo ainda mais restrito, o qual busca a normatização da submissão feminina. Com ele, há uma normalização do modelo da mulher como figura perfeita, ainda presente nos dias de hoje. A imagem de Maria, mãe de Jesus, como a virgem, a pura, a santa, colide e se contrapõe às mulheres da Idade Média que estivessem minimamente desviando-se desse padrão.

A criação de um novo modelo feminino, ligado diretamente a pureza feminina, surge da necessidade de separar mulheres puras de mulheres impuras, cria-se então a imagem genuína de Maria em contraposição da imagem da Maria Madalena. Maria mostra-se como a imagem feminina ligada à maternidade, à doçura, à fragilidade feminina e o seu dever de cuidado. Abaixo, na figura 2, temos a Madona Willys, pintada pelo renascentista Giovanni Bellini, exaltando a imagem maternal e ao mesmo tempo pura de Maria. Maria precisava ser um símbolo da mulher para qual todas as outras pudessem se inspirar. Conforme Corrêa (2017, p. 5): “o modelo feminino ideal – Maria – é utópico, inatingível, inalcançável e que as críticas ao sexo feminino crescem cada vez mais, com discursos carregados de ataques às mulheres.”

Figura 2 - Madona Willys



Fonte: Wikipedia

Ao mesmo tempo em que as mulheres são levadas a conviver e se subordinar às expectativas de perfeição, as quais lhes foram associadas à medida em que também foram consolidadas pelas interpretações cristãs de como seria uma imagem feminina adequada e pura, ainda são frequentemente relacionadas com a primeira imagem feminina presente na *Bíblia Sagrada*: Eva. Isto é, enquanto há a expectativa de que toda mulher siga o caminho da perfeição, estimulada pela imagem de “Maria, mãe de Deus”, também existe uma quase ânsia de menosprezo ao gênero feminino, relacionado à Eva, a pecadora inicial, que teria encorajado e desvirtuado o homem, Adão, e por consequência, toda a humanidade.

Se considerarmos a noção patrística do pecado original, o primeiro de todos os delitos, veremos como as mulheres são diretamente associadas ao desvio e ao caos, culpabilizadas pela queda de Adão e, portanto, responsáveis pela condição sexuada, mortal e infeliz de toda a humanidade. (SILVA, E. O., 2011, p. 37)

## MALLEUS MALEFICARUM

O *Martelo das Feiticeiras* nos oferece, em sua segunda parte, um guia didático para reconhecer uma verdadeira bruxa. Muito usado durante a Santa Inquisição, que permitiu e encorajou, por meio de suas sentenças questionáveis, que mais de 100 mil mulheres fossem condenadas à horrendas torturas e à morte, trata-se de uma evidência da misoginia da nossa história, muito manifestada naquela época.

...são capazes também de ver o que está ausente; de virar a cabeça dos homens para o amor ou para o ódio desmedidos; de, por vezes, atingir a quem lhes aprouver com raios; e de, até mesmo, fulminar com raios homense e animais; de deixar sem efeito os desejos procriadores, e até mesmo a força carnal da cópula, e de causar o aborto e a morte do feto no útero materno a um simples toque no ventre; (KRAMER; SPRENGER, 1484, p. 12090-1291)

Através desta citação, percebe-se que o método utilizado para considerar uma mulher digna de ser condenada à tortura e à morte, poderia ser algo realmente mínimo. Havia (e ainda há) uma motivação social para culpar as mulheres quando uma situação não saía conforme padrões socialmente condizentes à época, especialmente quando a situação estava relacionada ao mundo masculino.

Sendo assim, se a paixão de um homem por uma mulher acarreta-se em uma obsessão por parte do primeiro, caso ele brigasse e passasse a odiar outro homem por sentir ciúme desse com a sua amada, ou se simplesmente passasse a ser inativo sexualmente depois de copular com uma mulher, ela poderia ser considerada bruxa, e conseqüentemente, a culpada por esses inconvenientes, pois certamente teria enfeitiçado o homem para que ele ficasse deslumbrado de paixão, de raiva, ou simplesmente inativo. Isso se estende para a área da saúde, visto que a medicina era restrita para o gênero masculino, e mulheres, as quais não frequentaram ensino superior, atreviam-se a ser parteiras e curandeiras.

Outro fator que colaborou para a demonização da mulher curandeira foi o fato de a medicina ter sido transformada em uma profissão reservada aos homens, de modo que aqueles que exercessem a medicina sem a formação universitária exigida seriam punidos. O acesso à universidade era vetado às

mulheres, mesmo àquelas que possuíam condições de pagar por seus estudos, as quais, inclusive, foram os primeiros alvos da legislação, por disputarem com os médicos a atenção da mesma clientela urbana. Em momento posterior, a perseguição estende-se às camponesas curandeiras, de modo que não somente a Igreja as perseguia pela prática de atos heréticos, mas também o Estado laico, por exercício ilegal da profissão. (CORRÊA, 2017, p. 12-13)

A mulher curandeira exercia uma prática que conectava medicina e religião, portanto, também magia. Aquelas com conhecimento o suficiente para compreender as utilidades de diferentes ervas e plantas para os seres humanos adentravam uma posição inferior e mal vista, estando tais práticas ligadas à categorização de “feitiços”, relacionando-se à espíritos malignos e ao demônio. Assim, a perseguição às bruxas proporcionou aos homens uma outra desculpa: quando não conseguiam curar alguma enfermidade, surgia alguma nova, ou simplesmente não sabiam o que o paciente tinha, diagnosticavam como uma maldição, um feitiço realizado por alguma bruxa.

Portanto, o modelo ideal feminino foi tornando-se a mulher que vem a matrimoniar cedo e, depois, restringe-se ao lar, à tomar conta da casa e dos filhos, não dedicando-se a nenhum tipo de estudo ou profissão que possa distraí-la dessa sua obrigação primordial, zelando pelo bem-estar incondicional do marido e submetendo-se às suas ordens. Qualquer mulher que se desviasse do padrão da pureza e resignação, exigido pela Igreja Católica e reforçado pelos manuscritos bíblicos, estaria fadada à exclusão social e, muito provavelmente, à perseguição.

Mas, afinal, o que ganhariam os homens com a manutenção da vida feminina restrita ao ambiente do lar? Para alguns autores, essa escolha de forma de estruturar a sociedade garantiria ao sexo masculino a dominação do sexo feminino. Isso implicaria, B. por exemplo, na garantia para os homens o trabalho feminino gratuito, por vezes podendo ser comparado ao trabalho escravo, entre eles o trabalho de lavar, cozinhar, passar, limpar a casa, educar e ensinar a prole, manter todos os cuidados do ambiente doméstico próprio e muitas vezes precisando vender seus cuidados para o ambiente doméstico alheio para garantir uma melhor situação financeira para a família. (BOURDIEU, 2012; BIROLI, 2014 apud COELHO, A. O. B., 2020, p. 72)<sup>39</sup>

A partir desse arquétipo feminino construído na idade média, houve uma

39 BOURDIEU, 2012; BIROLI, 2014 citados por COELHO, A. O., 2020

normalização daquilo que seria socialmente entendido como o lugar destinado à mulher. Segundo Ana Vale (2015, p.10), essa ligação das tarefas domésticas à mulheres, enquanto as atividades públicas, consideradas transformativas e inovadoras, associam-se aos homens, passou a ser lida como ideal por ter se naturalizado ao longo do tempo.

A terceira parte do livro traz as informações de como proceder em relação às medidas judiciais no Tribunal Eclesiástico e no Civil tomadas contra as bruxas e hereges, explicando, assim, como conduzir e aplicar os métodos para garantir que seja realizada e cumprida a sentença. Podemos destacar três tópicos principais: “Em primeiro lugar, o método de dar início a um processo a respeito das questões de fé; em segundo lugar, o método de proceder ao julgamento; em terceiro lugar, o método de concluí-lo e de lavrar a sentença às bruxas.” (KRAMER; SPRENGER, 1484, p. 2270).

Nesse artigo, serão analisados apenas os métodos de proceder ao julgamento e de concluí-lo. Quanto ao primeiro, revela uma enorme importância ao apresentar informações relacionadas à como se deve suceder o exame de uma bruxa ou feiticeira.

Perguntada a respeito da morte dos pais, se por causa natural ou pelo fogo, respondeu que..... (Essa questão é aqui formulada porque, conforme indicamos na Parte II desta obra, as bruxas, em geral, oferecem os filhos aos Demônios e amiúde toda a prole é contaminada; e quando o informante em seu depoimento faz menção a esse fato e a própria bruxa o nega, faz levantar mais as suspeitas a seu respeito.). (KRAMER; SPRENGER, 1484, p. 2468)

Esse trecho mostra um pouco da clara disfunção da justiça do Tribunal da Santa Inquisição. Considerando que a testemunha de acusação, operando apenas na condição de informante, justamente para não correr o risco de vir a se tornar um acusado por conta de suas informações em relação à ré, não necessariamente teria provas, visto que os atos criminosos das bruxas juntamente aos Demônios seriam praticados longe das outras pessoas e em segredo. (KRAMER; SPRENGER, 1484, p. 2453)

Perguntada por que se mudou de sua terra natal e foi viver em tal e tal

lugar respondeu que..... Perguntada se nos mencionados lugares ouviu qualquer conversa de bruxas, tais como o desencadeamento de tempestades, ou o enfeitiçamento do gado, ou a privação das vacas de seu leite, ou de qualquer dos atos de que é acusada, respondeu que sim (ou que não). Em caso afirmativo, indagar sobre o que ouviu, sendo anotada toda a sua resposta. Em caso negativo, deve ser perguntada se acredita na existência de bruxas, e se as coisas mencionadas julga poderem ser realizadas, tais como se tempestades podem ser provocadas ou se homens ou animais podem ser enfeitiçados.

Reparar que, na maioria das vezes, as bruxas negam tais coisas a princípio. Portanto, a negativa gera maior suspeita do que se responderem que preferem deixar para um julgamento superior responder pela existência ou não de tais coisas. Assim, se negarem, deve-se-lhes indagar: “Então, ao serem queimadas, são as bruxas inocentemente condenadas?” Ao que a acusada deverá responder necessariamente. (KRAMER; SPRENGER. 1484, p. 2469-2471)

É possível perceber o interrogatório geral como tentativa de um jogo de perguntas que levem a acusada, por meio de quaisquer que sejam as suas respostas, a colocar-se em posição de ser identificada como uma feiticeira. Isto é, caso a mulher responda “sim” para as perguntas dirigidas a ela, pode ser condenada, pois sabe muito a respeito de bruxaria e tal afirmativa constata a veracidade da acusação; quando a resposta é negativa, ela automaticamente é considerada provável bruxa, pois segundo o manual e pessoas que a estão julgando, uma bruxa negaria suas respostas diante desses questionamentos.

“...que se a bruxa insiste em negar o crime, ou alega ter pronunciado tais palavras não com aquela intenção, mas por impulso próprio da impetuosidade feminina, então o juiz não dispõe de justificativa suficiente para condená-la às chamas, não obstante a grave suspeita. Portanto, deverá colocá-la na prisão, e levá-la a interrogatório a fim de que se saiba se já agiu ou não daquela forma antes. Em caso afirmativo, há de lhe ser inquirido se já houve difamação pública a seu respeito por causa daquela heresia. A partir daí estará em condições de prosseguir e, antes de mais nada, sentenciá-la ao interrogatório e à tortura. Então, se ela revelar sinais de tal heresia ou da taciturnidade das bruxas, ou seja, se é capaz de derramar lágrimas, ou se permanece insensível sob tortura e depois rapidamente recupera as forças; então ele terá de proceder com as várias precauções que já explicamos onde tratamos desses casos. E em caso de tudo falhar, que ele cuide para, se ela tiver perpetrado o mesmo crime antes, que não seja de forma alguma libertada e sim seja mantida na imundície da prisão por um ano, e que seja torturada, e que seja examinada muitas vezes, especialmente nos dias mais santos. Mas se, além disso, ela tiver sido difamada, então o juiz poderá proceder da forma já indicada no caso da heresia simples e condená-la ao fogo... (KRAMER; SPRENGER. 1484, p. 2843-2847)



A mulher é vista como impulsiva, como algo descontrolado que, se não for domado pela rédeas comandadas pelas imposições da sociedade, estará fadada à mostrar seu lado “impetuoso”. Por estar subordinada à essa sociedade, a mulher depende, até mesmo na hora da sentença, de ter uma “boa” reputação, visto que a difamação pública automaticamente à condenaria à tortura ou às chamas.

Os motivos dos julgamentos de heresia eram consequência da não adoção do cristianismo (especialmente do Catolicismo) como religião, por parte do acusado. Visto que a extensa massa dos acusados eram mulheres, é possível constatar a questão da bruxaria ter sido utilizada como pretexto contra o gênero feminino, onde quaisquer quebras do estereótipo entendido como “o correto” para todas as mulheres, colocariam-as como praticantes dessa. Por conseguinte, fica evidente que esse processo foi fruto da união, talvez inconsciente, da misoginia e da intolerância religiosa.

De acordo com Corrêa (2017, p. 18):

A construção da figura da bruxa foi fator essencial para que se levasse adiante a perseguição feita pela Inquisição, uma vez que, ao identificar ou receber denúncias acerca de pessoas que praticavam atos de feitiçaria, a Igreja simplesmente procedia ao julgamento e condenação dessas pessoas. O que chama a atenção no processo de caça às bruxas é justamente o fato de que os seus alvos em muito raras ocasiões eram homens, de modo que a maioria esmagadora das pessoas que morreram queimadas ou foram torturadas sob o argumento da heresia eram mulheres.

Por fim, na figura 3 temos a pintura de Macbeth e as bruxas que ele encontra no campo. Pintada no período do romantismo francês, por Théodore Chassériau, foi inspirada na obra de Shakespeare. A imagem dessas mulheres como bruxas já seria considerada muito diferente das imagens clássicas de damas da sociedade. Ao contrário da pureza de Maria, as bruxas demonstram uma distorção imagética feminina, ligando-as não ao belo, mas ao feio, mulheres que nos lembram os horrores descritos nos contos de fadas, desarrumadas e, até mesmo, com os seios desnudos, demonstrando a sexualização feminina que marcavam a narrativa sobre as bruxas. Claramente a imagem feminina que não se deseja para as mulheres “respeitáveis”, não apenas no período medieval, mas também no mundo contemporâneo como um todo.

Figura 2 – Macbeth e Banquo



Fonte: Wikipedia

## CONCLUSÃO

Neste artigo examinamos a mudança da questão da feminilidade com a passagem do período pré-histórico para o período do medievo. É importante salientarmos que as mudanças que ocorreram no período medieval na construção social dos papéis femininos ainda está amplamente difundida no mundo ocidental. Apesar da grande evolução em relação aos direitos conquistados pelas mulheres a raiz das ideias machistas que estruturam nossa sociedade parece ter surgido no período medieval conforme o descrito nesta pesquisa.

Compreender de onde surge o pensamento, que até hoje subordina as mulheres em diversas sociedades, é essencial para que no mundo contemporâneo possamos superar as diversas questões que demarcam quais os papéis próprios para os atores de cada sexo. A compreensão, neste caso em específico, não busca exaltar um período histórico que, apesar de riquíssimo culturalmente, gerou uma caçada contra aqueles que não se encaixavam nos padrões, mas sim recordar a história, compreendê-la, e garantir que ela nunca se repita. Afinal, hoje as netas das bruxas estão livres.

## REFERÊNCIAS

BUENO, A. C.; FILGUEIRA, Ana Paula. Vênus: uma Deusa não só do amor. In: Simpósio Nacional de História, XXVII, 2013, Natal, 22/26 de julho, p. 1-11.

COELHO, A. O. B.; **Mulheres Privadas e Homens Públicos.**

GOMES, Bárbara. **Malleus Maleficarum:** a imagem da mulher no manual de Caça às Bruxas. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. **O Martelo das Feiticeiras.** 27a ed. Rio de Janeiro: Record – Rosa dos Tempos, 2015.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado:** história da opressão das mulheres pelos homens / Gerda Lerner; tradução Luiza Sellera. – São Paulo: Cultrix, 2019.

SILVA, E. O. **As filhas de Eva:** religião e relações de gênero na justiça medieval portuguesa. Estudos Feministas, Florianópolis, vol. 19, n. 1, p. 35-51, janeiro/abril. 2011.

VALE, Ana. **A Mulher e a Pré-História:** alguns apontamentos para questionar a tradição e a tradução da mulher-mãe e mulher-deusa na Arqueologia pré-histórica. Conimbriga, Cidade do Porto, vol. 54, n. 1, p 5-25. 2015.

# O JULGAMENTO DE EICHMANN: A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA E DA MEMÓRIA CONTEMPORÂNEA FRENTE AO HOLOCAUSTO

Capítulo 17: 10.48209/978-65-17-CONTE-9

Anna Ortiz Borges Coelho<sup>40</sup>

## INTRODUÇÃO

Compreender a importância de eventos históricos para o presente tem se mostrado um grande desafio para os historiadores. Muitas vezes, apesar do passado influenciar diretamente diversos aspectos no nosso dia a dia ele acaba sendo esquecido, apagado, por isso, a importância de eventos que influenciam a rememoração de importantes passagens históricas como foi o holocausto. Para Nietzsche existe um contraste entre o que ele denomina “história monumental” e “história crítica”. A “história monumental” consiste em ampliação de determinados pontos do passado, através de um engrandecimento de determinados fatos, já a “história crítica” é fruto do sofrimento dos seres humanos, a história do oprimido que deseja libertação, uma história que julga e condena<sup>41</sup>.

Shoshana Felman, no livro *O Inconsciente Jurídico*, analisa a visão de Hannah Arendt sobre o julgamento de Eichmann, que para ela é claramente a visão da história crítica. Arendt busca uma libertação no passado, não busca uma inspiração. Escrever a história crítica tem suas dificuldades, é uma forma de escrita que não encanta, uma escrita rude. Felman explica que Arendt se mostra contra a história que o Estado oficial de Jerusalém tentava consolidar sobre o julgamento, uma história monumental. A história monumental tem uma face construtiva, já a história crítica se mostra destrutiva<sup>42</sup>.

40 Advogada, mestranda em Ciências Criminais pela PUCRS. Especialista em Ciências Penais pela PUCRS e atualmente graduanda em História também pela PUCRS. E-mail: annaortizborges@gmail.com

41 Felman, Shoshana. *O inconsciente jurídico: julgamentos e traumas do século XX* / Shoshana Felman; tradução Ariani Bueno Sudatti; prefácio Márcio Seligmann-Silva.- São Paulo: EDIPRO, 2014. p.155.

42 Felman, Shoshana. *O inconsciente jurídico: julgamentos e traumas do século XX* / Shoshana Felman; tradução Ariani Bueno Sudatti; prefácio Márcio Seligmann-Silva.- São Paulo: EDIPRO, 2014. p.155 e 156.

Com isso, neste artigo pretendemos compreender como se deu a construção da memória do holocausto não apenas para o povo judeu, mas para o mundo como um todo como uma história ora monumental, ora crítica, que nos permite diversas reflexões sobre a importância da historiografia para um todo.

## INICIA-SE O JULGAMENTO

Para iniciar é importante dizer que Hannah Arendt viajou para Jerusalém junto com outros correspondentes para escrever uma reportagem para o *New Yorker* sobre o julgamento de Eichmann, que teve uma grande repercussão internacional. Em maio de 1960, Eichmann foi sequestrado na Argentina por agentes de segurança israelenses, ele vivia com uma nova identidade e foi enviado para Israel alguns dias depois. Para garantir a segurança de Eichmann no julgamento fora construída uma cabine com vidro à prova de balas para ele no tribunal. O julgamento de Eichmann fora uma exceção de várias maneiras, desde a forma como fora conduzido o julgamento, até a forma de comprimento da sentença, Eichmann foi enforcado em 1962, o primeiro e único preso a ser executado no Estado de Israel<sup>43</sup>.

Hannah Arendt tece diversas críticas à forma como juridicamente o julgamento de Eichmann foi realizado, para ela o modo dramático e, até mesmo, teatral visto que foi um julgamento midiático, foi o primeiro julgamento televisionado por completo. Para Arendt o próprio julgamento de Nuremberg havia sido um show, com um processo jurídico com um número impressionante de evidências, com vários intérpretes, sendo traduzido constantemente e transmitido em diversas línguas. O julgamento de Eichmann teve uma mudança de perspectiva, enquanto o julgamento de Nuremberg encarava o regime nazista e sua guerra como centro do julgamento, o julgamento de Eichmann encarava as vítimas<sup>44</sup>.

Gurion, o então Primeiro Ministro de Israel, explica que essa perspectiva é importante para criarmos uma memória sobre as atrocidades que ocorrem na Segunda Guerra Mundial. Para ele, o julgamento de Eichmann é direito de Israel, visto que as atrocidades propostas por Hitler buscavam diretamente o extermínio do povo judeu,

43 Felman, Shoshana. *O inconsciente jurídico: julgamentos e traumas do século XX* / Shoshana Felman; tradução Ariani Bueno Sudatti; prefácio Márcio Seligmann-Silva.- São Paulo: EDIPRO, 2014. p.172.

44 Arendt, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p.8.

por isso ele considerava que o estado de Israel era a única autoridade soberana para promover o julgamento dos crimes ocorridos no nazismo. Ele dizia que:

“A coisa principal não é a pena a ser infligida ao criminoso – nenhuma pena é capaz de equiparar-se em magnitude ao crime – mas sim a plena exposição dos crimes infames do regime nazista contra o nosso povo. Os atos de Eichmann por si sós não constituem o principal ponto nesse julgamento. A justiça histórica e a honra do povo judeu exigem esse julgamento. A justiça histórica e a honra do povo judeu exigem que isso seja feito somente por um tribunal israelense no Estado judeu soberano.”<sup>45</sup>

Logo, o julgamento de Eichmann buscou trazer a público a narrativa das vítimas, tirar do silêncio as vítimas, transformando a narrativa em memória do povo judeu. Essa exposição não havia sido feita antes, nem mesmo no Julgamento de Nuremberg, a importância desse momento era trazer à tona a voz do povo judeu que Hitler tentará extinguir, era um ato de justiça histórica. É a vitória de um povo que tentaram calar através do genocídio<sup>46</sup>.

Ainda na abertura do julgamento advogado da acusação, lembra que Eichmann estaria tendo um privilégio que nenhuma de suas vítimas teve, o direito a defesa em um tribunal e que a acusação falaria em nome das vítimas, dando voz aos seis milhões de judeus mortos pelos nazistas. Gurion<sup>47</sup> ainda diz que não seria somente Eichmann que estaria sendo julgado, nem mesmo somente o regime nazista, esse julgamento era de todo o antissemitismo que ao longo da história vitimou o povo judeu. Portanto esse julgamento, na visão de Shoshana Felman<sup>48</sup> era exatamente o que Nietzsche chamava de construção de história monumental, buscando mostrar o que aconteceu no passado, a história estava sendo escrita por grandes homens.

45 GURION, David Ben. Israel: a personal history. Tradução de Nechemia Meyeres e Uzy Nystar. Nova York: Funk and Wagnalls, 1971. p. 575.

46 Felman, Shoshana. O inconsciente jurídico: julgamentos e traumas do século XX / Shoshana Felman; tradução Ariani Bueno Sudatti: prefácio Márcio Seligmann-Silva.- São Paulo: EDIPRO, 2014. p.156.

47 Gurion, David Ben. Israel: a personal history. Tradução de Nechemia Meyeres e Uzy Nystar. Nova York: Funk and Wagnalls, 1971. p. 575.

48 Felman, Shoshana. O inconsciente jurídico: julgamentos e traumas do século XX / Shoshana Felman; tradução Ariani Bueno Sudatti: prefácio Márcio Seligmann-Silva.- São Paulo: EDIPRO, 2014. p.157.

## A CRIAÇÃO DA HISTÓRIA

Arendt<sup>49</sup>, diferentemente da maioria dos judeus israelenses, possuía uma séria de objeções contra a forma como fora conduzido o julgamento de Eichmann, um dos questionamentos jurídicos que ela trouxe em seu livro foram quais de fato as ações de Eichmann que estavam sendo julgadas. Hannah Arendt chamava atenção para o espetáculo midiático que se formará em torno desse famoso julgamento e para uma espécie de “desejo de vingança” que pairava no ar. “Um criminoso é julgado não visando à vingança daqueles que ele feriu, mas visando a reparar a comunidade que ele pôs em perigo mediante sua ação<sup>50</sup>”. Hanna Arendt ainda esclareceu em seu livro:

Em nenhum momento se nota algum traço teatral na conduta dos juízes. Seu passo não é estudado, sua atenção, sóbria e intensa, é natural mesmo quando visivelmente se enrijece sob o impacto da dor ao ouvir os relatos de sofrimento; sua impaciência com a tentativa do promotor de arrastar infinitamente essas audiências é espontânea e tranquilizadora, sua atitude para com a defesa talvez um tanto polida demais, como se estivessem sempre levando em conta que o “Dr. Servatius estava quase sozinho nessa exigente batalha, num ambiente desconhecido”, suas maneiras com o acusado sempre irrepreensíveis. (...) Desde o começo, não há dúvidas de que é o juiz Landau quem dá o tom, e de que ele está fazendo o máximo, o máximo do máximo, para evitar que este julgamento se transforme num espetáculo por obra da paixão do promotor pela teatralidade. Entre as razões pelas quais ele nem sempre consegue isso está o simples fato de que as sessões ocorrem num palco diante de uma platéia, com o esplêndido grito do meirinho no começo de cada sessão produzindo o efeito de uma cortina que sobe.<sup>51</sup>

A justiça criminal, mais do que qualquer outra justiça, deve ser imparcial, ainda que as vítimas perdoem os réus, o processo criminal deve continuar, pois o crime não é cometido somente contra a vítima, mas contra toda a sociedade. A lei prevalece, não a vingança, não o perdão, não a vítima<sup>52</sup>.

49 Arendt, Hannah. Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

50 Felman, Shoshana. O inconsciente jurídico: julgamentos e traumas do século XX / Shoshana Felman; tradução Ariani Bueno Sudatti: prefácio Márcio Seligmann-Silva.- São Paulo: EDIPRO, 2014. p. 163.

51 Arendt, Hannah. Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. P. 6 e 7.

52 Felman, Shoshana. O inconsciente jurídico: julgamentos e traumas do século XX / Shoshana Felman; tradução Ariani Bueno Sudatti: prefácio Márcio Seligmann-Silva.- São Paulo: EDIPRO, 2014. p. 163.

Além do argumento jurídico, Hannah Arendt se utiliza de um argumento historiográfico para alinhar suas críticas ao julgamento de Eichmann.

Apesar de todas as críticas que Arendt tinha da forma de julgamento de Eichmann ela entendia ser sim direito de Israel julgá-lo. Afinal, era em Israel que a maioria dos sobreviventes judeus do holocausto estariam vivendo como cidadãos. Para Arendt:

Uma vez que os judeus tinham território próprio, o Estado de Israel, eles evidentemente tinham tanto direito de julgar os crimes cometidos contra o seu povo quanto os poloneses tinham de julgar os crimes cometidos na Polônia. Todas as objeções levantadas contra o julgamento de Jerusalém com base no princípio de jurisdição territorial eram legalistas ao extremo, e embora a corte tenha gasto uma série de sessões discutindo todas essas objeções, elas não foram efetivamente de grande relevância. Não havia a menor dúvida de que os judeus haviam sido mortos qua judeus, independentemente de sua nacionalidade na época, e embora seja verdade que os nazistas mataram muitos judeus que tinham escolhido negar sua origem étnica e teriam preferido talvez ser mortos como franceses ou alemães, a justiça só podia ser feita nesses casos se se levasse em conta a intenção e o propósito dos criminosos.<sup>53</sup>

Uma das grandes reprovações, para Arendt, era a forma de condução do julgamento através das provas testemunhais, o julgamento através da perspectiva do trauma das vítimas da Segunda Guerra Mundial além de ser uma repetição do sofrimento vivido pode resultar em um efeito anestésico, trazendo insensibilidade<sup>54</sup>. Obviamente isso não se refletiria no resultado do julgamento, mas sim no resultado histórico da construção da memória do holocausto. A questão é que: desde o final da Segunda Guerra Mundial (1945) até o julgamento de Eichmann (1961) o holocausto foi tratado pelo povo judeu como um tabu. Assim Felman diz que “ao litigar e sustentar as acusações com base numa repetição anestésica da catástrofe, a consciência histórica judaica – e o julgamento como um todo – submete-se aos efeitos do trauma em lugar de remediá-lo.”

<sup>55</sup> O julgamento de Eichmann, mesmo com todas as falhas jurídicas que Hannah

<sup>53</sup> Arendt, Hannah. Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p.156.

<sup>54</sup> Arendt, Hannah. Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p.161.

<sup>55</sup> Felman, Shoshana. O inconsciente jurídico: julgamentos e traumas do século XX / Shoshana Felman; tradução Ariani Bueno Sudatti; prefácio Márcio Seligmann-Silva.- São Paulo: EDIPRO, 2014. p. 164.



Arendt pudera tecer trouxe a público o que os judeus guardavam no âmbito privado, o sofrimento e a desumanização que o nazismo tentará implacar em cima do povo judeu. Para Shoshana Felman, Arendt deixou de perceber que o aquele julgamento não era apenas uma repetição aflição das vítimas, mas a criação de uma história que ainda não havia sido escrita. A narrativa do holocausto pelo ponto de vista dos sobreviventes era nova.<sup>56</sup>

## NARRATIVAS E MEMÓRIA

E, surpreendentemente, para o julgamento de Eichmann surgem mais de 100 testemunhas dispostas a contar suas histórias. É claro que os testemunhos das atrocidades do holocausto causaram um mal-estar generalizado em Jerusalém<sup>57</sup>. Hannah Arendt:

O contraste entre o heroísmo israelense e a passividade submissa com que os judeus marcharam para a morte — chegando pontualmente nos pontos de transporte, andando sobre os próprios pés para os locais de execução, cavando os próprios túmulos, despindo-se e empilhando caprichosamente as próprias roupas, e deitando-se lado a lado para ser fuzilados — parecia uma questão importante, e o promotor, ao perguntar a testemunha após testemunha “Por que não protestou?”, “Por que embarcou no trem?”, “Havia 15 mil pessoas paradas lá, com centenas de guardas à frente — por que vocês não se revoltaram, não partiram para o ataque?”, elaborava ainda mais essa questão, mesmo que insignificante. Mas a triste verdade é que ela era tomada erroneamente, pois nenhum grupo ou indivíduo não judeu se comportou de outra forma.<sup>58</sup>

Para Arendt, aqueles relatos não faziam sentido, mas ali se rompia a barreira, e se trazia a público os traumas guardados pelo povo judeu, que Felman chama de “a revolução na vítima”. Shoshana diz: “sustento que o julgamento é, primária e centralmente, um processo legal de tradução de milhares de traumas privados, secretos, para um trauma coletivo, público e comunitariamente conhecido”.<sup>59</sup>

56 Felman, Shoshana. O inconsciente jurídico: julgamentos e traumas do século XX / Shoshana Felman; tradução Ariani Bueno Sudatti: prefácio Márcio Seligmann-Silva.- São Paulo: EDIPRO, 2014. p. 165.

57 Felman, Shoshana. O inconsciente jurídico: julgamentos e traumas do século XX / Shoshana Felman; tradução Ariani Bueno Sudatti: prefácio Márcio Seligmann-Silva.- São Paulo: EDIPRO, 2014. p. 166.

58 Arendt, Hannah. Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p.11.

59 Felman, Shoshana. O inconsciente jurídico: julgamentos e traumas do século XX / Shoshana Felman; tradução Ariani Bueno Sudatti: prefácio Márcio Seligmann-Silva.- São Paulo: EDIPRO, 2014. p. 167.

A própria definição de vítima é de alguém que não apenas é oprimido, mas de alguém que não possui voz. A nova linguagem alemã nazista desumanizava as vítimas, tratava judeus como sub-humanidade, a quebra do silêncio das vítimas foi na verdade uma revolução conceitual nas vítimas. “Antes do julgamento de Eichmann, o Holocausto não era discutido em Israel sendo, pelo contrário, marcado pela vergonha, pelo silêncio e pela ampla negação.”<sup>60</sup>

O julgamento de Eichmann é, para Felman, o momento da criação da memória coletiva do que é o holocausto<sup>61</sup>. Walter Benjamin<sup>62</sup> diz que certos pontos do passado dos indivíduos se combinam com pontos do passado de outros indivíduos, e até mesmo dos passados coletivos, assim forma-se a memória. A teia de memórias, de narrativas que passam de geração a geração, juntas formam a história.

Para Ansart, no seu artigo publicado no livro Memória e (Res)sentimento:

Uma considerável literatura desenvolveu-se, após a Segunda Guerra Mundial, para analisar ou tomar uma posição sobre a questão da memória dos fatos, das violências e das perseguições. O tema do “dever de memória” concerne, em primeiro lugar, à memória dos fatos, das provas e sofrimentos suportados, que são exortados a não serem esquecidos.<sup>63</sup>

Ansart cita o livro da Hannah Arendt sobre Eichmann em Jerusalém em seu artigo e diz que Arendt explica que o ódio descontrolado não é tão eficaz para os massacres coletivos como a burocracia nazista foi. A burocracia nazista foi capaz de substituir até mesmo sentimento de ódio que o povo alemão “deveria” ter pelo povo judeu para promover tamanho massacre, a chamada banalidade do mal<sup>64</sup>. É claro que desde a Segunda Guerra Mundial até os dias de hoje muitas tentativas de revisões do ocorrido no holocaustos foram feitas para tentarmos fugir do que

60 Felman, Shoshana. O inconsciente jurídico: julgamentos e traumas do século XX / Shoshana Felman; tradução Ariani Bueno Sudatti; prefácio Márcio Seligmann-Silva.- São Paulo: EDIPRO, 2014. p. 169.

61 Felman, Shoshana. O inconsciente jurídico: julgamentos e traumas do século XX / Shoshana Felman; tradução Ariani Bueno Sudatti; prefácio Márcio Seligmann-Silva.- São Paulo: EDIPRO, 2014. p. 169.

62 Benjamin, Walter. Illuminations. Editado com uma introdução de Hannah Arendt. Nova York: Schocken Books, 1969, p.232

63 Ansart, Pierre. In: Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível / Organizadoras: Stella Bresciani e Márcia Naxara. 2a ed.- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004, p.30.

64 Ansart, Pierre. In: Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível / Organizadoras: Stella Bresciani e Márcia Naxara. 2a ed.- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004, p.33.

Ansart chama de tentação do esquecimento. Esquecimento não apenas dos fatos amplamente documentados que ocorreram no estado nazista, mas também dos sentimentos e ressentimentos das vítimas.<sup>65</sup>

Para Mate:

Presente não equivale a facticidade. É, antes, o resultado de uma construção na qual intervêm o conhecimento do passado e as exigências da ação política, isto é, o presente aparece depois que a política elaborou o passado tal como faz o historiador benjaminiano.<sup>66</sup>

Talvez a grande dificuldade da Hannah Arendt para compreender a questão do momento histórico do julgamento de Eichmann seria o que Mate diz sobre o historiador as vezes não perceber que é diretamente atingido, “tocado”, por aquele passado que ali está se tornando memória. Obviamente que Arendt, como judia, era mesmo que indiretamente também uma vítima de tudo que ocorreu no período do nazismo e talvez por isso ouvir os testemunhos das vítimas causou a ela tamanho dissabor.<sup>67</sup>

Como o julgamento de Nuremberg preferiu basear o caso em provas documentais muitos acharam que o julgamento ficou cansativo para se acompanhar, então para fomentar a imprensa e promover a voz do povo judeu a acusação do julgamento de Eichmann focou nas testemunhas. Um dos motivos que em Nuremberg se preferiu não valorizar tanto a prova testemunhal, explicado pelo próprio juiz Robert Jackson, é que para muitas aquelas testemunhas estariam, claramente, propensas à parcialidade, o que comprometeria a seriedade do julgamento.<sup>68</sup>

A utilização de prova documental era o casamento perfeito com a burocracia nazista, em que cada etapa de decisão era documentada, carimbada, e repassada para as autoridades competentes. E apesar da tentativa de queima da maioria dos documentos ao final da Segunda Guerra Mundial muitos restaram para comprovar o holocausto. A prova documental, escrita, é fria, está posta preto no branco em um pa-

65 Ansart, Pierre. In: Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível / Organizadoras: Stella Bresciani e Márcia Naxara. 2a ed.- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004, p.31.

66 Mate, Reyes. Meia noite na história: comentários às teses de Walter Benjamin “Sobre o conceito de história” / Reyes Mate; tradução Nélio Schneider – São Leopoldo; RS: Ed. Unisinos, 2011, p.324.

67 Mate, Reyes. Meia noite na história: comentários às teses de Walter Benjamin “Sobre o conceito de história” / Reyes Mate; tradução Nélio Schneider – São Leopoldo; RS: Ed. Unisinos, 2011, p.329

68 Felman, Shoshana. O inconsciente jurídico: julgamentos e traumas do século XX / Shoshana Felman; tradução Ariani Bueno Sudatti; prefácio Márcio Seligmann-Silva.- São Paulo: EDIPRO, 2014. p. 188 e 189.

pel, que não pode ser interrogado, que não está traumatizado, o completo contrário dos sobreviventes que se dispuseram a testemunhar contra Eichmann. Felman diz:

A razão de decidir adicionar testemunhas vivas aos documentos, explicou por sua vez o promotor israelense Gideon Hausner, era que os julgamentos de Nuremberg falharam ao transmitir, ou em imprimir, na memória humana e “nos corações dos homens” o conhecimento e o choque daquilo que aconteceu. O julgamento de Eichmann procurou, ao contrário, não apenas estabelecer fatos, como também transmitir (transmitir a verdade como acontecimento como choque de um encontro de eventos, transmitir a história como uma experiência).<sup>69</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O importante é que o direito e suas provas, foram usadas para além do processo judicial, da mera acusação, do julgamento. Foram utilizadas como forma de elucidar casos gravíssimos de violência e tentativa de extinção do povo judeu, que serviram convincentemente para quebrar qualquer tentativa de distorção do holocausto que pudesse ser tentada. Além de ser transmitido internacionalmente, promovendo uma forte possibilidade de criação de memória dos horrores do estado nazista e, quem sabe, de história monumental que deve ser conhecida por todos.

Para além do julgamento, as outras formas que surgem posteriormente para relembrar a memórias das vítimas do holocausto também ajudam na rememoração. Muitos monumentos foram criados buscando o fortalecimento da memória. A busca pela constante lembrança dos horrores da Segunda Guerra Mundial não se dá apenas com o intuito de não permitir o esquecimento do que aconteceu, mas como uma tentativa de que essa história jamais se repita novamente.

## REFERÊNCIAS

Arendt, Hannah. Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

<sup>69</sup> Felman, Shoshana. O inconsciente jurídico: julgamentos e traumas do século XX / Shoshana Felman; tradução Ariani Bueno Sudatti; prefácio Márcio Seligmann-Silva.- São Paulo: EDIPRO, 2014. p. 189.

Ansart, Pierre. In: Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível / Organizadoras: Stella Bresciani e Márcia Naxara. 2ª ed.- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

Benjamin, Walter. Illuminations. Editado com uma introdução de Hannah Arendt. Nova York: Schocken Books, 1969

Felman, Shoshana. O inconsciente jurídico: julgamentos e traumas do século XX / Shoshana Felman; tradução Ariani Bueno Sudatti: prefácio Márcio Seligmann-Silva.- São Paulo: EDIPRO, 2014.

GURION, David Ben. Israel: a personal history. Tradução de Nechemia Meyeres e Uzy Nystar. Nova York: Funk and Wagnalls, 1971.

Mate, Reyes. Meia noite na história: comentários às teses de Walter Benjamin “Sobre o conceito de história” / Reyes Mate; tradução Nélio Schneider – São Leopoldo; RS: Ed. Unisinos, 2011.

# KAHOOT E SUAS FUNCIONALIDADES NO ENSINO PRESENCIAL E REMOTO

Capítulo 18: 10.48209/978-65-18-CONTE-9

Isabella da Silva Brocardo<sup>70</sup>

Adriana Sbardelotto Di Domenico<sup>71</sup>

## INTRODUÇÃO

Desde o final de 2019 os mundos vêm sendo acometido pela pandemia do vírus SARS - CoV - 2 causadora da COVID - 19, tendo como consequência, a imposição por parte das autoridades governamentais do distanciamento social. Devido a esse fato, as configurações e os modos de ensinar se redefiniram e o ensino a distância/remoto tem se mostrado bastante presente em todos os níveis de escolaridade. Diante desse cenário, os professores tiveram que adaptar/reinventar suas práticas pedagógicas.

Neste contexto, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) se mostram importantes ferramentas pedagógicas. O uso das TIC já era bastante comum no dia-a-dia dos alunos desde as séries iniciais ao ambiente acadêmico. Cabendo aos professores integrar esses *gadgets* ao ambiente de sala de aula, tornando o aprendizado mais dinâmico e atrativo.

A tecnologia móvel permite que o “aprender” se torne mais atraente e prazeroso, porque cria possibilidades e não se limita apenas à sala de aula, independente do espaço que estiver, seja junto ou separado, on-line ou off-line, os conteúdos poder ser acessados e também compartilhados (FELICIANO, 2016, p.3).

---

70 Técnica em Bioprocessos e Biotecnologia pelo SENAI; discente de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Email: [isabellabrocardo@alunos.utfpr.edu.br](mailto:isabellabrocardo@alunos.utfpr.edu.br)

71 Dra. Professora efetiva de Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná- Câmpus Dois Vizinhos. Email: [domenico@utfpr.edu.br](mailto:domenico@utfpr.edu.br)

Existem diversas formas de tornar o aprendizado mais interativo, uma delas é o sistema de resposta do aluno (SRSs), esse método foi desenvolvido nos anos 60 a fim de dinamizar o ensino em turmas muito grandes (JUDSON, 2002). Dentro do SRS existe o conceito de *Game - Based Student Response Systems* GSRS criado por Wang (2015). Esse sistema adiciona conceitos de jogos para dentro de sala de aula, gerando o efeito conhecido como *gamificação* do ensino. Dentro dos SRSs existentes está a plataforma Kahoot, a qual foi projetada desde o início como um vi-deogame (WANG, 2015).

A plataforma Kahoot pode proporcionar maior motivação e participação dos estudantes no estudo dos conteúdos, os jogos de perguntas podem ser usados para revisar conteúdos já apresentados, também como forma de avaliação do conhecimento ou ainda como uma pausa estratégica durante a aula, para que o professor obtenha um feedback da aprendizagem (MAGALHAES et al., 2020; WANG, TAHIR, 2020). Além de que, esta plataforma pode ser usada em consonância com o ensino híbrido e com as metodologias ativas, como por exemplo sala de aula invertida, instrução aos pares, dentre outras (MAZUR, 2015; MATTAR, 2017).

A ideia de criação do Kahoot se deu a partir do projeto *Lecture Quiz* da Universidade de Ciência e Tecnologia da Noruega em 2006, contudo a plataforma foi lançada em setembro de 2013 (WANG, et al, 2007). A principal característica dessa plataforma compreende sua simplicidade, permitindo um ambiente de fácil manipulação tanto por parte dos docentes para criação de seus quizzes, quanto por parte dos discentes, permitindo que esses jogassem de forma anônima sem constrangimentos, se divertindo e sem precisar se registrar (WANG, 2015).

Existem relatos de muitos efeitos positivos no processo de ensino, relacionados ao uso da plataforma Kahoot, como por exemplo, maior assiduidade nas aulas (BURNSTEIN, 2001; MAGALHAES et al., 2020). Maior estudo dos materiais disponibilizados pelos professores, melhoria na dinâmica das aulas, um significativo aumento das notas dos alunos, principalmente quando comparado ao não uso da plataforma (KAY, 2009).

Giordano (2020), realizou um estudo com discentes de nível técnico a fim de

saber a opinião destes sobre a plataforma e os resultados corroboram com os obtidos encontrados por outros autores. Dentre os comentários obtidos a maioria considerou “Divertida”, “Interessante”, “Competitiva”, “Interativa” e “Muito boa”.

Com o atual cenário de ensino aprendizagem, pensando em contribuir com a dinâmica das Aulas Didáticas Não Presenciais - ADNPs, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Dois Vizinhos (UTFPR-DV), elaboramos uma oficina intitulada “Kahoot funcionalidades e aplicações no ensino presencial/remoto.” Esta teve por objetivo auxiliar os docentes desta universidade a conhecer esta plataforma e fazer uso da mesma em suas aulas.

A Oficina consistiu em uma ação do projeto de extensão: “Mídias Tecnológicas como ferramentas de apoio ao ensino”. Registrado na UTFPR-DV. Foi ministrada pela bolsista do projeto com auxílio da professora orientadora, obteve 12 professores participando e possibilitou um certificado de 2 horas aos participantes.

## oficina kahoot - relato do desenvolvimento

O Kahoot! em sua plataforma, possibilita a realização de um curso para seus usuários a fim de lhes possibilitar um treinamento sobre seu funcionamento, este curso é denominado “*Kahoot! Certified for schools*”. A partir da realização desse, a bolsista do projeto elaborou um tutorial de como explorar a plataforma, de forma a aproveitar suas funcionalidades e aplicações. A partir desse passo-a-passo relatado no tutorial foi planejada a oficina “Kahoot funcionalidades e aplicações no ensino presencial/remoto”.

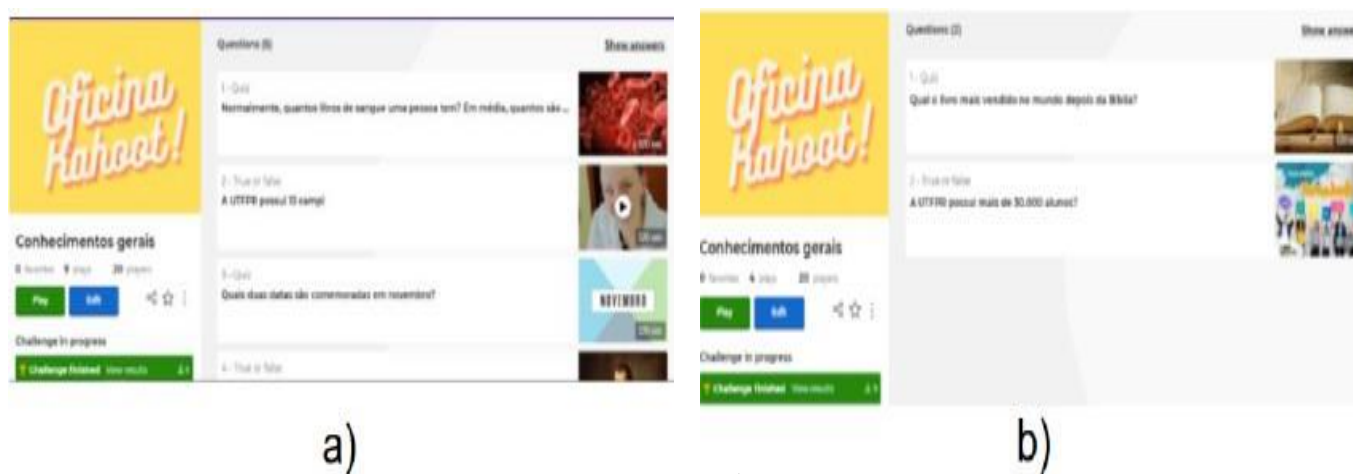
Dando início a execução da oficina aos professores da UTFPR-DV, com objetivo de apresentar o tema, foi realizada uma explanação sobre o surgimento da plataforma, contexto atual, benefícios e dificuldades de aplicação. Para que todos os participantes tivessem um prévio conhecimento dos quizzes que podem ser elaborados no Kahoot! foram aplicados dois testes. Um com 5 questões mostrado na Figura 1 a) e outro, com 2 questões mostrado na Figura 1 b), o primeiro foi jogado no modo “*live*” e o segundo no modo “*challenge*”. Nesse momento, enfatizou-se a diferença



entre estas duas formas de jogar.

Para jogar o modo “live”, o professor deve optar pelo modo “Teach”. Nesta opção o professor irá aplicar em tempo real o Kahoot e precisará do auxílio de uma tela de projeção no caso de estar em sala de aula, ou projetar sua tela para os alunos através de alguma plataforma como o Google Meet por exemplo. Uma vez que, nesse modo os alunos terão acesso apenas ao símbolo de cada alternativa de resposta. Já no modo “challenge” o professor deve optar por “Assign”, neste o professor irá estipular a data e horário para finalização da atividade, os alunos ficam livres para resolver até este prazo. Nesse modo, os estudantes terão acesso a visualização tanto da pergunta quanto das alternativas de resposta, assim sendo, o professor não precisará projetar a pergunta aos alunos.

Figura 1: Kahoots aplicados aos participantes (a) aplicado no modo “live”, (b) aplicado no modo “challenge”.

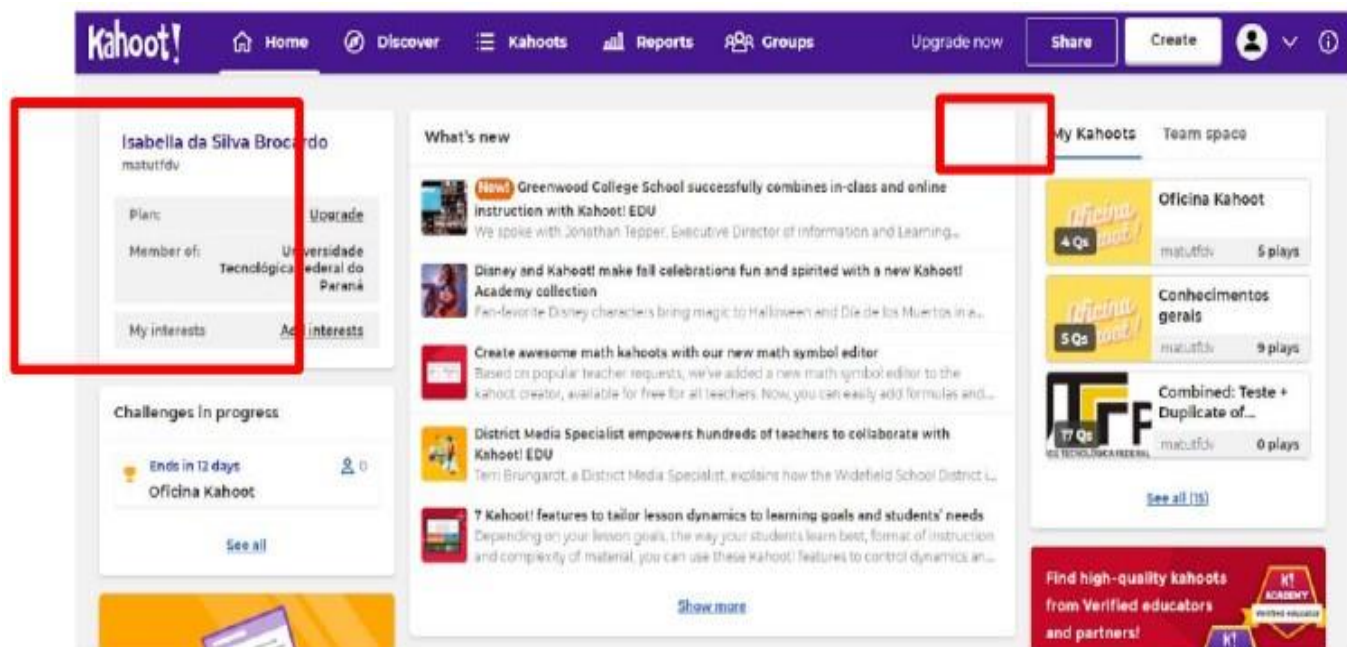


Fonte: as autoras.

Em seguida, iniciou-se a explicação sobre a plataforma em si, foi recomendado que os professores realizassem o login na plataforma a fim de acompanhar a explicação e já irem testando. Primeiramente, foi realizada uma breve explicação da tela “Home”, posteriormente a aba “Discover”, “Kahoots”, “Reports” e por fim a aba “Groups”. Além disso, apresentou-se a tela em que é possível realizar as configurações de perfil.

A parte principal da oficina envolveu a criação de um Kahoot, nesta etapa foram apresentadas todas as configurações possíveis de serem realizadas a fim de criar um questionário/jogo interessante e atrativo para os alunos. Na Figura 2 está retratada a aba de criação da plataforma.

Figura 2: Tela de criação da plataforma Kahoot!



Fonte: as autoras.

Na explicação sobre a confecção de um Kahoot falou-se da importância de utilizar imagens e/ou vídeos, de modo, a tornar o teste/atividade mais atrativo e divertido. Destacou-se que a plataforma permite a inclusão de um vídeo com duração até no máximo 240 segundos, e que o professor pode escolher o ponto de início e o ponto de parada do vídeo, como mostra a Figura 3.

A questão do tempo de resposta para as questões no modo “live”, também foi abordada, uma vez que, tempos de respostas curtos para perguntas muito longas ou complexas geram ansiedade nos alunos, devido a esse fato é recomendado sempre utilizar um tempo razoável ou o máximo que é 240 segundos de resposta para as questões, ou então, quando o teste é aplicado no modo “Challenge”, deixar sem delimitação de tempo de resposta.

Figura 3: Tela para adição de um vídeo à pergunta.

**Add video from YouTube**

Paste YouTube link

1. Find a video on [YouTube](#).

2. Click the share icon and copy the link.

3. Paste it into the field above.

Start video at 00:00 Set

End video at 00:00 Set

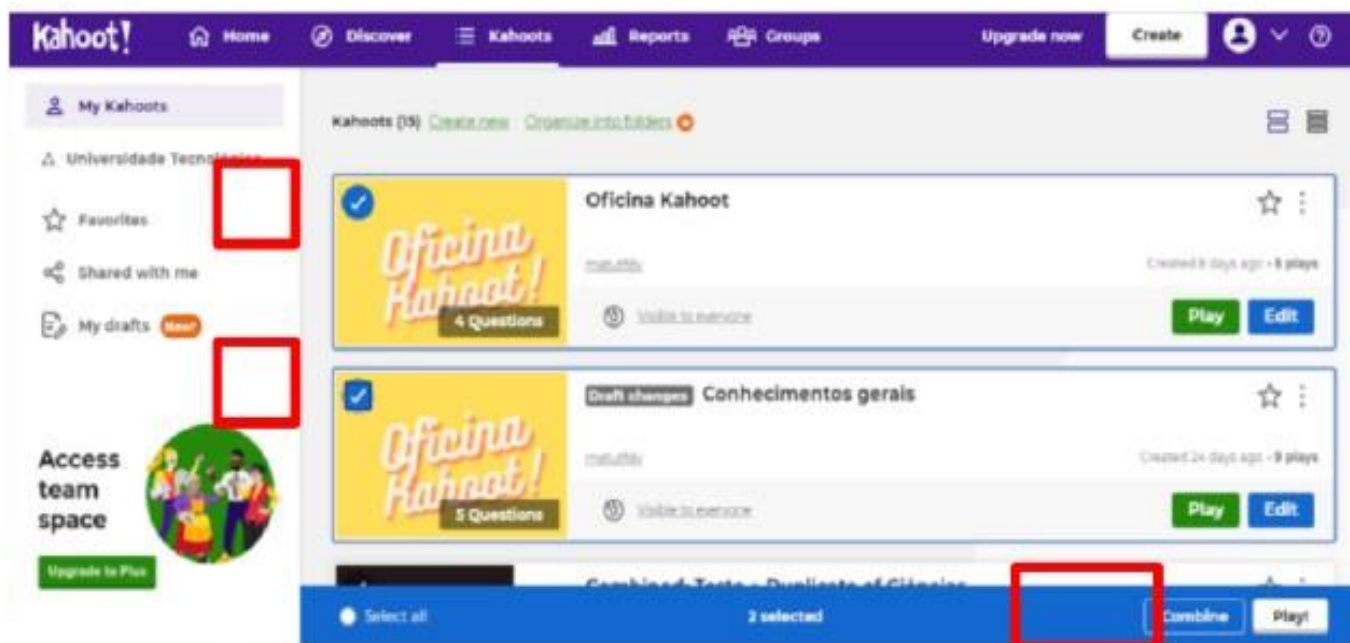
Cancel Add

Fonte: as autoras

Também foi realizada uma explicação sobre adição de título, descrição, alteração da “*Cover image*” que é a imagem de apresentação do questionário, uso de vídeos na tela de início e alteração da música.

Ainda na etapa de criação foi mostrado que existe a possibilidade de unir Kahoots, caso o professor queira unir vários assuntos já explorados em outros Kahoots ou jogar mais de um Kahoot seguido. A Figura 4 retrata a tela na qual o usuário deve clicar para realizar essa configuração.

Figura 4: Tela para união de Kahoots ou para jogar alguns Kahoot seguidos.



Fonte: as autoras

Passou-se então para etapa de aprendizado sobre como aplicar/jogar um Kahoot, iniciando pela tela representada na Figura 5, nesta o criador pode optar por fazer um teste do Kahoot construído clicando em *“Test this Kahoot”*.

Figura 5: Tela final após a criação de um Kahoot.



Fonte: as autoras

Nesse teste (Figura 6) da plataforma é possível realizar todas as configurações do jogo para o modo *live*, nele o professor conseguirá visualizar tanto a tela do apresentador quanto do aluno.

Figura 6: Tela para teste do questionário criado.



Fonte: as autoras

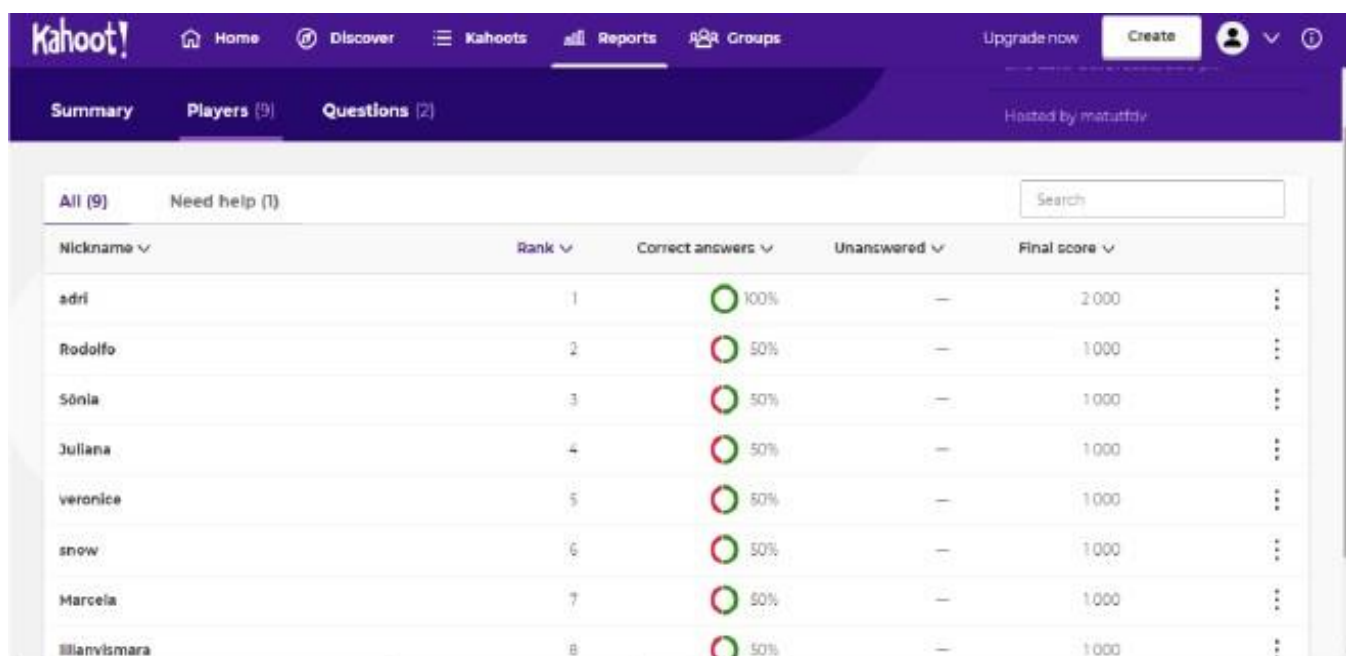
Para jogar efetivamente o professor pode clicar em *“Play now”*, conforme tela apresentada anteriormente na Figura 5 ou na aba Kahoots deve clicar em *“Play”*, as opções de aplicação são *“Teach”* (modo *live*) ou *“Assign”* (modo *challenge*). Ainda, dentro da aplicação foram evidenciadas as configurações que podem ser aplicadas a fim de alterar a jogabilidade do Kahoot, como por exemplo, tornar as perguntas aleatórias, ou ainda deixar que os alunos joguem de forma anônima. Possibilitar aos alunos jogar de forma anônima possibilita aos mais tímidos ou os que têm medo de errar diante dos colegas de classe que joguem, diminuindo assim a ansiedade, e também servem como uma forma do professor mensurar os níveis de aprendizagem sem comprometer o aluno em termos de notas.

Uma opção muito importante do modo *Teach* é jogar sem o tempo de resposta, isso possibilita ao professor propor questões mais complexas. Além disso, nesse modo o aluno pode fazer o teste extraclasse, fora do horário da aula, por exemplo como um exercício de treino, uma vez que, o professor pode definir um dia e um horário para finalizar esse questionário e não precisa estar apresentando sua tela para o aluno. A pontuação obtida pelos alunos em Kahoots sem tempo de resposta será

baseada apenas nos acertos e erros, não é considerada a rapidez.

Por fim, foi explicado sobre como observar os resultados obtidos ao finalizar o jogo. A Figura 7 mostra a tela com os resultados, nela é possível além de observar a pontuação dos alunos em cada uma das questões, a porcentagem de acerto geral da turma no questionário e em cada pergunta específica. Isso permite aos professores analisarem quais os pontos em que a turma possui mais dificuldades, além de, ser possível constatar as dificuldades de cada aluno, possibilitando assim, um ensino mais personalizado/direcionado no sentido de preencher as lacunas de aprendizagem.

Figura 7: Tela para análise dos resultados.



The screenshot shows the Kahoot! interface for a quiz summary. The top navigation bar includes 'Home', 'Discover', 'Kahoots', 'Reports', and 'Groups'. The main content area is titled 'Summary' and shows 'Players (9)' and 'Questions (2)'. A table lists the following data:

Nickname	Rank	Correct answers	Unanswered	Final score
adri	1	100%	—	2 000
Rodolfo	2	50%	—	1 000
Sônia	3	50%	—	1 000
Juliana	4	50%	—	1 000
veronica	5	50%	—	1 000
snow	6	50%	—	1 000
Marcela	7	50%	—	1 000
Illianvismara	8	50%	—	1 000

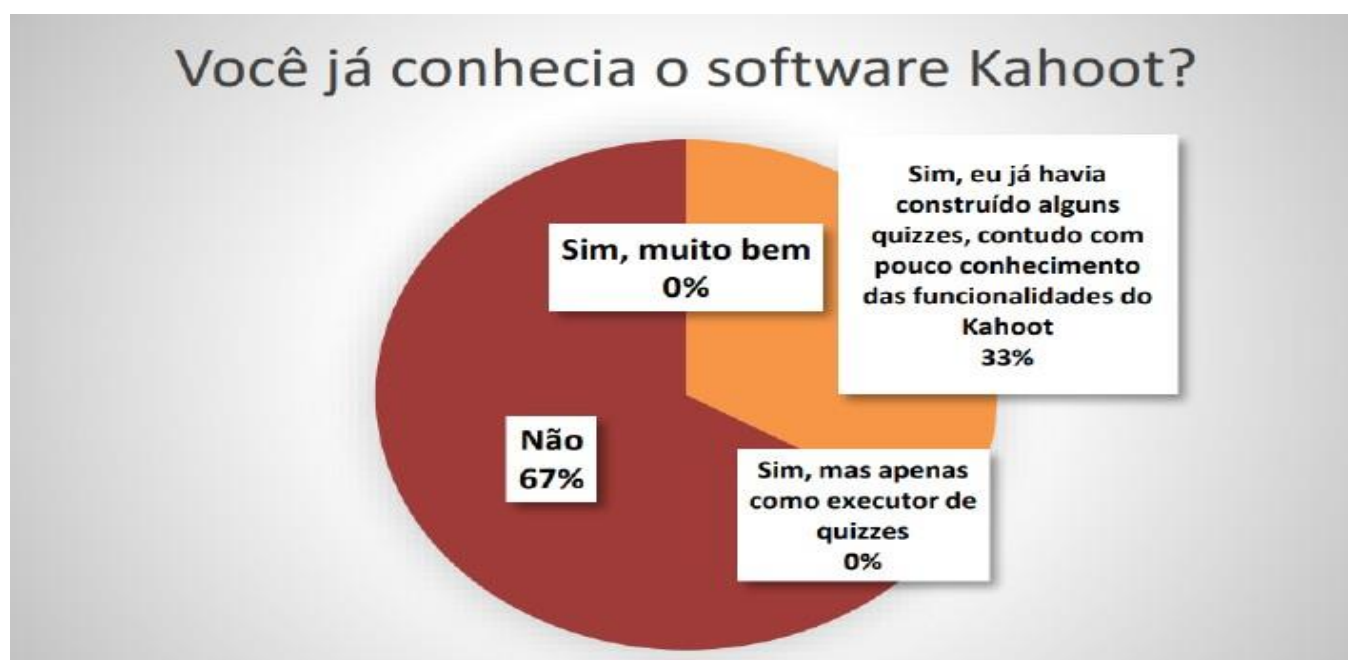
Fonte: as autoras.

Finalizada esta etapa, se abordou a possibilidade de editar um Kahoot já pronto, criado por outro integrante da plataforma. Os últimos 30 minutos da oficina foram destinados para que os participantes tivessem um tempo de criar os próprios Kahoots e tirar dúvidas de como efetuar a aplicação prática destes. A fim de obter um *feedback* sobre a realização da oficina, os participantes foram convidados a responder um breve questionário.

## RESULTADOS OBTIDOS COM A REALIZAÇÃO DA OFICINA

O questionário continha 4 perguntas. Na primeira questionou-se se conheciam o software Kahoot!. Havendo 4 possibilidades de respostas (1-“Sim, mas apenas como executor de quizzes”, 2-“Sim, eu já havia construído alguns quizzes, contudo com pouco conhecimento das funcionalidades do Kahoot”, 3-“Sim, muito bem” e 4-“Não”). Como mostra a Figura 8, 66,7% dos participantes afirmaram não conhecer a plataforma previamente a oficina.

Figura 8: Gráfico com as alternativas escolhidas pelos participantes para a pergunta: “Você já conhecia o software Kahoot?”.



Fonte: as autoras

A segunda pergunta indagava o quanto o docente gostou da oficina em uma escala de 1 a 5 (variando de não gostei a gostei muito). Destes 91,7% atribuíram nota 5 e o restante (8,3%) atribuíram nota 4. Na terceira pergunta foi solicitado aos professores que escolhessem uma nota, na escala de 1 a 5 (variando entre não utilizarei e utilizarei com certeza) para a possibilidade de utilizar a plataforma durante as aulas. Como resultado, 8 participantes optaram pela nota 5, 1 atribuiu nota 4 e 3 nota 3.

Por fim, pediu-se aos participantes, através de uma pergunta aberta para dei-

xar comentários sobre a oficina/instrutora/sugestões. Os comentários foram: “Muito interessante a forma que foi conduzida a oficina”. “Além de teoria foi dado tempo para irmos acompanhando na plataforma na prática”. “Foi muito boa, bem objetiva, e aprendi funcionalidades que não conhecia”. “Foi bem explicado. Com calma”. “Muito proveitoso”. “Obrigada pela partilha! ”. “Excelente oficina e ótima explicação e aplicação de Kahoot. Parabéns”. “Na minha opinião a explicação pode ser mais lenta”. “Muito bem explicado, sem sugestões! ”. “ Instrutora objetiva e clara. Oficina interessante e atual; possível de ser utilizada nas instituições de ensino e outras situações”.

De acordo com as respostas, supracitadas, a oficina foi bem aceita pelos participantes, pois, embora apenas um terço dos participantes já conheciam um pouco da plataforma, todos disseram que gostaram dela e a grande maioria pretende utilizá-la em suas práticas de ensino.

De acordo, com a pesquisa de Wang (2020) que consiste em uma revisão de 93 artigos, 48 dos quais visavam o estudo dos resultados da aprendizagem utilizando a plataforma Kahoot!, em meio a ensino presencial e metodologias ativas, que descreve melhorias significativas nos resultados acadêmicos do alunos envolvidos, quando comparado ao método puramente tradicional de ensino. Pode-se acreditar que a oficina realizada, pode contribuir muito com a melhoria do processo de ensino aprendizagem dos alunos, se de fato, os participantes agregarem esta plataforma as suas práticas metodológicas.

## CONCLUSÃO

Diante do cenário atual de distanciamento social, a plataforma Kahoot! se mostra uma excelente ferramenta para tornar o ambiente das aulas remotas mais atrativo e dinâmico, assim como, também poderá ser utilizada no retorno presencial. Além disso, a plataforma possibilita aos alunos uma possibilidade de estudo para maior fixação do conteúdo.

De acordo com os resultados do questionário aplicado, é possível afirmar que a oficina propiciou uma oportunidade de os docentes conhecerem uma nova possibi-



lidade de inovar as práticas de ensino, tanto presencial quanto remoto. Assim, acredita-se que a oficina cumpriu seu objetivo.

## REFERÊNCIAS

BURNSTEIN, R. A.; LEDERMAN, L. M. Using wireless keypads in lecture classes. **The Physics Teacher**, v. 39, n. 1, p. 8-11, 2001.

FELICIANO, L. A. S. O uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS. 2016, São Luiz. **Anais...**São Luiz: ENG, 2003.

GIORDANO, C. V.; SIMÕES, F. A. N.; DE CARVALHO, F. L. Opinião dos discentes de cursos técnicos sobre a aplicação da gamificação: plataforma Kahoot. **Revista Profissão Docente**, v. 20, n. 44, p. 01-16, 2020.

JUDSON, E.; SAWADA, D. Learning from past and present: Electronic response systems in college lecture halls. **Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching**, v. 21, n. 2, p. 167-181, 2002.

KAY, R. H.; LESAGE, A. Examining the benefits and challenges of using audience response systems: A review of the literature. **Computers & Education**, v. 53, n. 3, p. 819-827, 2009.

MAGALHÃES, A. J. A.; et al. O Ensino da Anamnese Assistido por Tecnologias Digitais durante a Pandemia da Covid-19 no Brasil. **Rev. bras. educ. med.**, Brasília , v. 44, supl. 1, e163, 2020.

MATTAR, J. Metodologias ativas para a educação presencial, blended e à distância. São Paulo: Artesanato educacional, 2017, 118p.

MAZUR, E. Peer instruction: A revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso Editora LTDA, 2015. 272p.

MALONE, T. W. Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive science*, v. 5, n. 4, p. 333-369, 1981.

WANG, A. I. The wear out effect of a game-based student response system. **Computers & Education**, v. 82, p. 217-227, 2015.

WANG, A. I.; ØFSDAHL, T.; MØRCH-STORSTEIN, O. K. Lecture quiz-a mobile game concept for lectures. In: **Proceedings of the 11th IASTED International Conference on Software Engineering and Application (SEA'07)**. 2007. p. 305-310.

WANG, A. I.; TAHIR, R. The effect of using Kahoot! for learning—A literature review. **Computer & Education**, v. 149, p. 103818, 2020.

# A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE NA GRADUAÇÃO DE GEOGRAFIA UAB/UFAL

Capítulo 19: 10.48209/978-65-19-CONTE-9

Beatriz Miguel da Silva<sup>72</sup>

Klévia Lima Delmiro<sup>73</sup>

Claudionor de Oliveira Silva<sup>74</sup>

## INTRODUÇÃO

Neste artigo propomos a experiência vivenciada nos estágios supervisionados I, II, III, IV, realizado no curso de Geografia Licenciatura EAD pela Universidade Federal de Alagoas – Universidade Aberta do Brasil, em que, terá o propósito de analisar o estágio como ferramenta importante para construção da prática docente, numa perspectiva de repensar o ensino de geografia no espaço escolar.

O estágio supervisionado é um momento relevante para o conhecimento e aproximação do aluno-estagiário para com o espaço escolar, sendo que os mesmos têm um primeiro contato como profissionais da educação.

Neta e Andrade (2015, p. 5) colocam que “o estágio tem o papel de auxiliar na formação docente, pois, o mesmo propicia aos licenciados vivenciar a realidade do ser professor de uma escola pública brasileira a partir da convivência num universo escolar”.

O estágio supervisionado possibilita ao discente uma compreensão de distin-

---

72 Discente do curso Geografia Licenciatura EAD da Universidade Federal de Alagoas/ Universidade Aberta do Brasil (UFAL/UAB). E-mail: beatrizwelves@hotmail.com

73 Mestra em Política e Gestão da Educação, e professora da Universidade Federal de Alagoas/Universidade Aberta do Brasil (UFAL-UAB), Docente do curso de Pedagogia da UNINASSAU – Maceió. E-mail: klevia.delmiro88@gmail.com

74 Doutorando em Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari-UNIVATES-RS. E-mail: claudionor.silva@universo.univates.br

tas situações de experiência, pois é a partir desta realização que terão a possibilidade de colocar em prática toda teoria vista na universidade, sendo que no estágio o discente-estagiário, e futuro docente, compreendem sua atuação na sociedade.

Neste sentido, o estudo foi desenvolvido na turma do 8º período do curso de Geografia Licenciatura EAD/UAB/UFAL, em que tem por base uma pesquisa de caso, classificando-se como qualitativa, em que será desenvolvido um levantamento de dados, a fim de conhecer e compreender o espaço escolar, onde a coleta de dados concederá a partir de observações nas aulas de geografia, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários abertos desenvolvidos no Google Drive, consulta ao plano pedagógico, com objetivo de aprofundar conhecimentos, num intuito de lapidar o grande volume de informação.

O referido trabalho traz a seguinte indagação: Como o estágio supervisionado I, II, III e IV contribuiu na formação docente dos graduandos do curso de Geografia EAD?. As experiências são assimiladas pelos discentes como um crescimento profissional, em que, quando se tem um primeiro contato com o ambiente escolar, sempre se tem uma realização e uma bagagem enriquecedora.

Sendo assim, os graduandos diante do estágio supervisionado tiveram a oportunidade de conciliar a teoria à prática, onde todo conhecimento teórico absorvido na Universidade foram importantes para o desenvolvimento e compreensão da formação docente diante do estágio, a fim de mostrar, o mesmo como instrumento para adquirir habilidades e competências, na perspectiva de ressaltar que foram encontrados inúmeros empecilhos para realização do estágio, desse modo, este trabalho de pesquisa busca expandir a experiência dos discentes, mostrando essencial para melhoria da práxis docente no ensino de Geografia.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS

O estágio supervisionado é um momento indispensável para formação docente, pois, dá a possibilidade ao discente-estagiário ter uma verdadeira aproximação en-

tre a universidade e o campo de trabalho. Logo, “o estágio curricular supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico”. (BRASIL, 2001, p. 11).

Neste sentido, o PARECER (CNE/CP 28/2001, p.12) estabelece que “a graduação de licenciatura ao visar o exercício profissional tem como primeiro foco as suas exigências intrínsecas, o que se espera de um profissional do ensino face aos objetivos da educação básica e uma base material e temporal que assegure um alto teor de excelência formativa”.

Mediante a isto, as graduações em licenciaturas têm o dever de dá todo suporte ao exercício profissional de seu estagiário, pois, como está se iniciando um primeiro contato com o espaço de trabalho deverá ter toda uma base, desde orientador-professores para facilitar a compreensão do estagiário.

Nesse contexto, o PARECER (CNE/CP 28/2001, p. 11) menciona que,

Assim, as instituições devem garantir um teor de excelência inclusive como referência para a avaliação institucional exigida por Lei. Sendo uma atividade obrigatória, [...], ela deve ocorrer dentro de um tempo mais concentrado, mas não necessariamente em dias subsequentes. Com esta pletora de exigências, o estágio curricular supervisionado da licenciatura não poderá ter uma duração inferior a 400 horas.

O estágio supervisionado é uma atividade obrigatória para os graduandos em licenciatura, mas, está atividade tem uma duração prescrita, em que consiste no período de 400 horas, onde é subdividida em atividades de observações, complementares, e prática pedagógica, possibilitando aí um despertar para o sucesso na vida profissional.

Segundo Scalabrin e Molinari (2013, p.3),

[...] o estágio supervisionado proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções. Busca-se, por meio desse exercício beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e prá-

ticos adquiridos durante o curso nas instituições superiores de ensino, bem como, favorecer por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos acadêmicos, futuros professores. Outros fins previstos nessa proposta são: desenvolver habilidades, hábitos e atitudes relacionados ao exercício da docência e criar condições para que os estagiários atuem com maior segurança e visão crítica em seu espaço de trabalho.

Na verdade, o estágio busca proporcionar nos discentes conhecimentos teóricos e práticos, para que possa capacitá-los para o desenvolvimento de habilidades e competências. Segundo Santos (2012, p. 58), “o estágio supervisionado possibilita um aprendizado imperativo para que os licenciandos possam refletir acerca da docência, teorizando sobre o seu objeto de estudo e ensino na perspectiva da realidade que vivenciará na condição de docente”. Mas, o discente estando em reflexão sobre a sua docência, possibilitará um maior aprendizado, ou até mesmo, um desenvolvimento crítico e conseqüentemente um despertar criativo de conhecimento docente.

Logo, Scalabrin e Molinari (2013, p. 4), mencionam que,

O estágio supervisionado exigido nos cursos de licenciatura é importante porque ali o futuro professor compreende que os professores e alunos devem estar num mesmo mundo, falar a mesma linguagem, utilizar como ponto de partida o meio em que o aluno encontra-se inserido, assim consegue fazer uma analogia, pois é conhecedor de sua realidade e a partir dali aprofundar os conhecimentos.

Assim, o estágio supervisionado torna-se imprescindível, pois ao concluir um curso de licenciatura, o discente compreenderá desde o espaço escolar, até a proporção de colaborar com a construção de conhecimento.

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

O estágio supervisionado colabora por vincular o discente com a escola, pois, ao formar profissionais, estabelece uma construção de identidade vinculada a centralidade que envolve saberes adquiridos no dia-a-dia.

Segundo Silva (2014, p. 11),

[...], a formação inicial e continuada do professor é um ponto extremamente

importante para o processo ensino-aprendizagem dos alunos. É óbvio que com a presença dos profissionais, mais qualificados e competentes quem irá sair ganhando é a própria sociedade em geral, possuindo cidadãos mais participativos e críticos em questionar e mostrar soluções sobre os problemas que nos cerca.

Dessa forma, o estágio supervisionado articulado com o profissional qualificado contribui severamente para o ensino-aprendizagem e crescimento profissional do discente em licenciatura, pois, na geografia se faz necessário transformar os alunos em cidadãos críticos e ativos perante a sociedade, para que os mesmos não fiquem quietos diante dos problemas, na possibilidade de estar sempre presente diante dos conflitos.

Contudo Silva (2014, p. 12), salienta que,

O estágio supervisionado visa fortalecer o contato direto com a escola, com os alunos, professores e com a realidade da escola. Sendo assim, dá oportunidade de aliar a teoria à prática. A experiência pelo primeiro contato com a escola de estágio traz ao aluno, uma expectativa na construção de sua identidade como professor, de como ser um bom educador.

Assim, o estágio insere o discente num contato direto com o ambiente escolar, sendo que o mesmo terá uma vasta oportunidade de articular a teoria com a prática, mas, possibilitará também uma construção experimental de ser um bom professor, pois ao longo do processo de aprender a apreender é que cria uma expectativa e uma identidade profissional.

Desse modo, Santos, (2012, p. 43), enfatiza que “em um espaço de formação docente como o estágio, deve haver uma troca constante de experiência entre quem ensina e quem aprende a prática docente”. Sobretudo é de fundamental importância que o estágio supervisionado tenha um acompanhamento pelo docente/profissional, pois é a partir daí que o discente assimila o conhecimento dos conteúdos didáticos, da didática, e necessariamente de como se comportar perante uma ocasião de conflito, na busca de ter uma postura profissional. Assim, o estágio beneficia a todas as partes envolvidas, pois, é a partir dele que o estagiário conhecerá mais de perto a realidade das escolas públicas e buscará pensar numa melhoria para educação.

Segundo Santos, (2012, p. 45), afirma que, “o estágio deve ser concebido pelos licenciandos enquanto ponto de partida para a teoria, auxiliando-os na construção de conceitos e da compreensão da realidade escolar, pautadas em uma *práxis* docente de movimento e ação”. Logo, a teoria atrelada à prática faz com que o discente-estagiário possa construir uma compreensão de conceitos acerca da realidade escolar, contudo, o estágio exige um grande esforço, mas é a partir dele, que o estagiário colocará em exercício tudo o que foi aprendido na Universidade, passando a fazer uma compreensão dos conteúdos e também uma eliminação das falhas absorvidas nas escolas públicas.

Pimenta e Lima (2006, p. 11), afirmam que “a profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino”.

Assim, o estágio supervisionado possibilita aos discentes de curso de Licenciatura adquirir inúmeras lições e experiências, onde os mesmos poderão sair da universidade com toda bagagem teórica, para vivenciar e aprenderem um pouco de ser professor, despertando uma reflexão crítica na construção de uma identidade docente.

Mediante a isto, Pimenta e Lima (2006, p. 14), colocam que “o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da *práxis*. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a *práxis* se dá”.

Diante disto, é no estágio supervisionado que o discente adquiri uma experiência e uma contribuição para sua formação profissional, pois, ninguém nasce sabendo e sim a cada dia vem uma nova etapa a ser desenvolvida, assim, o profissional de licenciatura em formação deve ter toda uma oportunidade mediada pela Universidade, para que adquira parâmetros para seu futuro profissional, dessa maneira, o estágio é apenas um caminho de descobrimento dos muitos que ainda viram para um vasto crescimento profissional.



## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA GEOGRAFIA

O Estágio Supervisionado na Geografia é um componente curricular basicamente obrigatório, que tem uma distribuição no 5º, 6º, 7º e 8º períodos, em que, cada período terá 100 horas, sendo totalizada uma carga horária de 400 horas.

Assim, os discentes-estagiários serão direcionados para escolas municipais ou estaduais públicas e com vínculo com a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) para que possam desenvolver o estágio supervisionado, na instituição de ensino serão acompanhados por um professor supervisor que deverá ser formado em Geografia e com experiência na profissão, o discente-estagiário terá orientação do professor da disciplina, tutores para auxiliar e sanar as possíveis dúvidas, oriundas do período de estágio.

Contudo, no final de cada estágio supervisionado cada discente passa por um processo avaliativo, ou seja, apresentar frequência das atividades do estágio, avaliação do desempenho das atividades do estágio, e por fim elaboração do relatório de estágio, o descumprimento destes itens acarretará pendência no estágio supervisionado.

## METODOLOGIA

Para realização deste trabalho foi utilizado alguns textos para embasamento teórico, como Pimenta e Lima (2006); Rosa (2007); Santos (2012); Silva (2014) e dentre outros, que nos faz refletir acerca da importância do estágio na graduação.

Neste sentido, o estudo foi desenvolvido com 6 alunos do 8º período do curso de Geografia Licenciatura EAD/UAB/UFAL, em que tem por base uma pesquisa de caso, classificando-se como qualitativa, onde a coleta de dados concedeu observações nas aulas de geografia, consulta ao plano pedagógico, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários abertos desenvolvidos no Google Drive.

Tabela 1 - Questionário atribuído aos alunos do Curso de Geografia Licenciatura EAD.

- 
1. Como o estágio supervisionado contribui na formação profissional?
  2. Quais as suas principais experiências nos estágios supervisionados I, II, III, IV?
  3. Quais as dificuldades decorrentes nos estágios supervisionados?
  4. Os estágios supervisionados contribuíram para a prática docente?  
( ) sim      ( ) não
  5. Você conhece a finalidade do estágio supervisionado?  
( ) sim      ( ) não
  6. O estágio supervisionado em Geografia é um instrumento suficiente para o discente adquirir habilidades e competências? Justifique sua resposta.  
( ) sim      ( ) não
  7. Qual a compreensão que discente/estagiário faz após conhecer o espaço escolar?
  8. Quais os empecilhos que se pode ser encontrados para realização e desenvolvimento do estágio supervisionado?
  9. A teoria se concretiza realmente com a prática?
- 

A pesquisa traz uma abordagem de investigação acerca do estágio supervisionado I, II, III e IV, em que, na amostragem foram utilizados questionamentos num viés de facilitar a compreensão dos discentes. Logo, o momento de desenvolvimento do estágio exige do discente esforço e dedicação, necessitando analisar algumas situações como também desenvolver habilidades e competências, contribuindo para um enriquecimento de sua bagagem profissional, a partir de suas vivências é que os discentes começam a refletir sobre questões referentes ao ensino-aprendizagem.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estágio supervisionado visa fortalecer a formação docente, onde, perpassa relacionar a teoria e prática. Assim, a análise de dados começa a partir de uma organização das informações colhidas através do Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4,

Aluno 5, Aluno 6, possibilitando um entendimento das informações estabelecidas sobre os documentos da instituição, com a experiência e compreensão dos discentes.

Assim, no quadro 1, destaco as narrativas dos alunos, evidenciando a relação do estágio supervisionado na construção da formação profissional.

Quadro 1 - O estágio supervisionado como contribuição na formação profissional.

ALUNO 1: “O estágio é um momento prático, assim permite que o futuro professor tenha contato direto com os desafios e as potencialidades da ação de aprender e ensinar, assim ele proporcionou a aquisição de habilidades que ainda tinha enquanto aluna”.	ALUNO 4: “O estágio foi de suma importância para minha formação acadêmica e profissional, pois nesse momento de vivência que se pode ter uma realidade do que vamos enfrentar em nossa profissão”.
ALUNO 2: “Foi a forma de sair da teoria estudada e mim colocar em prática de forma muito desafiadora, já que é um desafio a mais por está em uma graduação a distância. Cada etapa com suas diferenças pois observar é o meio que nos colocamos já a caminho para a regência. O ensino fundamental tem um público com mais energia e que precisa de muita a atenção e dedicação assim como um bom planejamento pedagógico. O ensino médio é mais exigente por ser um público que precisa de maior ação do professor em sala de aula, pois de certo modo já sabe o quer e estar envolvido na sociedade de forma mais atuante sobre tudo a questão dos meios de comunicação. Acho que cresci muito na vivencia do estágio supervisionado, enquanto pessoa, pois tive que mim disciplinar, na fala, escrita, tempo, postura pessoal”.	
ALUNO 3: “Contribui de forma, sanguificativa, podendo confrontar a teoria com a realidade, proporcionando uma interação com o que de fato é dar aula, e ter a possibilidade vislumbrar o que será a vida profissional como professor”.	ALUNO 6: “o estágio supervisionado foi um momento de muito aprendizado, onde beneficiou uma construção de conhecimento, pois é a partir do estágio que vamos conhecer a realidade escolar”.

Fonte: Acervo Pessoal (2019).

Conforme as informações prestadas pelos discentes em questão, vistas no quadro 1, podemos caracterizar que o estágio supervisionado vai proporcionar uma interação sobre o espaço escolar, na possibilidade de vislumbrar a vida profissional.

No que tange o desenvolvimento dos estágios supervisionados I, II, III e IV, os discentes enfatizam as experiências adquiridas, conforme o quadro 2.

## Quadro 2 - A experiência nos estágios supervisionados I, II, III e IV.

<p>ALUNO 1: “Entendimento sobre a gestão, funcionamento e as relações da comunidade escolar; Aprofundamento nas questões políticas (PCNs de Geografia, LBD, PPP); Elaboração de planos de aulas e execução; a experiência mais valiosa foi estar com os alunos/as momento de muito aprendizado de muitas emoções, de superação coletiva e de acima de tudo muito ensino e aprendizado, relação essa afetiva de saber o nome, de onde vem, senti-me uma professora e esta sensação para mim especialmente não tem preço”.</p>	<p>ALUNO 4: “As principais experiências que se pode ter nos estágios supervisionados, no primeiro pude observar de que forma a professora trabalha em suas aulas com o nível fundamental, e o dinamismo é a principal metodologia para esse público. Já no segundo estágio, que por vez foi do ensino médio, pude perceber que a explicação do assunto e a discussão coletiva é o método eficiente e propício para esse público. No terceiro estágio levei para a sala de aula um pouco do que observei no primeiro, mas trabalhei todo o tempo com projetos, para que estimulasse os alunos a produzir. No quarto e último estágio, fui para um público que muito me agrada, estagiei numa turma de nível médioEJA, que me deixou bastante empolgado com as turmas, por ser um público que admiro e tenho muita vontade de lecionar, foi também um público que vão interessados em buscar o conhecimento, nesse estágio busquei a todo momento trabalhar de forma participativa, e com muita praticidade”.</p>
<p>ALUNO 2: “Planejar e dar aula foram minhas maiores experiências, pois mesmo que o planejamento seja flexível você tem que atuar de acordo com o planejado até porque faz parte do planejamento geral da escola, e você estar ali atuando em nome da escola e não em seu nome. Sem falar que você estar sendo observado e tanto sua carreira profissional quanto as instituições estão lhe avaliando, então minha experiência foi de melhorar sempre enquanto profissional”.</p>	<p>ALUNO 5: “Os estágios I e II os estágios de observação foi possível observar a metodologia utilizada por o docente na sala, os estágios III e IV os estágios de regência foi possível perceber as dificuldades enfrentadas no dia a dia escolar”.</p>
<p>ALUNO 3: “I assustador, a gente se depara com um amontado de crianças e um uma sala apertada para tantos alunos no fundamental e descobre de fato que o professor é um herói. II aqui passou o susto ai a gente aproveita pra aprender observar a pratica se acostuma com ambiente escolar e os profissionais que fazem a educação. III Aqui de fato dando aula se descobre como uma hora pode demorara uma eternidade, que pode demorar segundos dependendo do dia da inteiração do planejamento, mais uma experiência fantástica, chorei com ri com eles odiei eles mim apaixonei por eles acho que foi o meu melhor. IV Neste digamos que já mim, sentia mais seguro, mais tranquilo, interessante perceber a diferença do ensino fundamental e médio as dificuldades, e autoridade que se pode ter e controle tanto no médio como no fundamental”.</p>	<p>ALUNO 6: “cada estágio possibilitou diferentes experiências, assim, nos estágios I e II - que resultaram em observações do espaço escolar e das aulas de geografias, permitiu fazer uma análise critica e reflexiva da escola e dos diferentes públicos. nos estágios III e IV - que se enquadrava na regência determina estarmos à frente de uma sala de aula, em constante aprendizado com alunos, pois estávamos exercendo o papel de professor”.</p>

Fonte: Acervo Pessoal (2019).

Dessa forma, as narrativas acima colocam que cada etapa do estágio supervisionado exige mais do discente-estagiário, estabelecendo que o mesmo busque esta em constante melhoramento, pois como mencionado, nos estágios I e II tem-se

a análise da metodologia utilizada pelos professores, estrutura física escolar, e compreensão da escola como um todo, nos estágios III e IV momento que estabelece a regência, onde muitos discentes colocam os anseios e desafios para desenvolver este período do estágio.

No que enaltece as dificuldades decorrentes do estágio supervisionado, os alunos fazem suas afirmações, conforme quadro 3.

Quadro 3 - Dificuldades do Estágio Supervisionado.

ALUNO 1: “Tive apenas pequenos contra tempo com a escola em relação a questões burocráticas”.	ALUNO4: “As principais dificuldades foram, no primeiro e no terceiro que foi no ensino fundamental, a indisciplina dos alunos, foi a maior dificuldade. Já no segundo e quarto estágio a falta de recursos didáticos, principalmente no quarto que nem livro didático tinha”.
ALUNO2: “Escrever no quadro foi minha grande dificuldade, já que não tenho a pratica, mas sempre mim mostrei seguro e pedi a compreensão das salas”.	ALUNO5: “Quanto a recepção nas escolas, o pessoal sempre foram bem atenciosos, todos os funcionários sempre estavam atentos para qualquer auxílio quando necessário. Quanto a regência no início tinha bastante dificuldade nas primeiras aulas pois a falta de experiência me deixava muito insegura, mas no decorrer do estágio sempre com plano de aula previamente pronto, fui conseguindo entrar em sala de aula com mais segurança”.
ALUNO3: “logística”.	ALUNO6: “falta de prática na escrita do quadro branco, dificuldade em controlar uma turma indisciplinada, falta de materiais didáticos para utilizar em sala, principalmente livro didático”.

Fonte: Acervo Pessoal (2019).

Conforme isto, os discentes afirmam que o estágio em Geografia I, II, III, IV, tem seus problemas decorrentes, seja, pela falta de prática na escrita no quadro, a dificuldade de controlar uma turma, falta de materiais didáticos para serem utilizados em sala de aula, ou simplesmente de auto cobrança por tudo que acontece, mas, os mesmos afirmam que também possibilitou a eles um vasto entendimento sobre a gestão, funcionamento e as relações da comunidade escolar.

No entanto, o estágio supervisionado é o momento de decisão sobre a profissão, e o período de ganho de experiência, nisto, 83,3% dos participantes da pesquisa declaram que o estágio contribui para a formação docente, numa perspectiva de

colaboração para a vida profissional, mas, 16,7% afirmam que não contribui, pois os obstáculos encontrados atrapalham no desenvolvimento do conhecimento pedagógico.

De acordo com a pesquisa realizada, os discentes estagiários sustentam que conhecem a finalidade do estágio supervisionado, na proporção que ajuda para o crescimento da profissão, em vista disso, o estágio oportuniza o discente se ver como docente.

Logo, os alunos participantes da pesquisa relatam o estágio supervisionado como um instrumento para adquirir habilidades e competências.

#### Quadro 4 - Estágio Supervisionado: instrumento para adquirir habilidades e competências.

<p>ALUNO1: “Não, porque no curso tivemos muitas outras experiências de pesquisas, de conhecer a escola, é um conjunto de fatores na verdade. Todas as disciplinas do curso estiveram uma ligação para que chegássemos na aquisição de varias habilidades e competências, agora é evidente que o estágio é a disciplina que nos coloca de frente com a realidade, com as questões metodológicas de ensinar e aprender”.</p>	<p>ALUNO4: “Acredito que não, o estágio por vez é um momento de um espaço curto de tempo que vamos a sala de aula, para lecionar em uma única turma, sem conhecer a realidade de outras. Acredito que se o estágio fosse algo que pudesse ter um apoio pedagógico de orientação, capacitação, da escola, seria mais oportuno e eficiente e o momento em sala de aula, onde o professor estagiário não ficasse tão regrado as parte burocrática da universidade”.</p>
<p>ALUNO2: “Sim, como qualquer outra disciplina e a Geografia mais ainda, já que perpassa por toda estrutura social e oferece a oportunidade de trabalhar em sala se aula todo o universo científico. A Geografia trabalha o todo e o discente ao longo do estagio consegue desenvolver suas habilidades, por mais que o estagio tenha inicio, meio e fim”.</p>	<p>ALUNO5: “O estágio contribui muito para a experiência discente pois é através do estágio que vamos sair da teoria para colocar em prática o que estudamos, e através dele que vamos conhecer a realidade, e compreender as dificuldades que serão enfrentadas na docência”.</p>
<p>ALUNO3: “Não totalmente, pois no estagio percebemos que está habilidade só se consegue com o tempo, mais já é um bom começo pra sentir o gostinho de lecionar”.</p>	<p>ALUNO6: “sim mais não totalmente, o estágio supervisionado em Geografia possibilitou um desenvolvimento e uma compreensão de ser professor, assim, me permitiu adquirir um pouquinho de habilidades e competências que falta na minha formação profissional, mais sabemos que será lapidada conforme os anos de prática”.</p>

Fonte: Acervo Pessoal (2019)

Nesse pressuposto, os pontos estabelecidos acima, nos remete as habilidades e competências, em que, podemos observar na fala do Aluno 1, que as disciplinas do

curso de Geografia manteve uma ligação, no foco de oferecer momentos de visitas as escolas, para que pudessem assimilar o que poderia vir ocorrer no período de desenvolvimento do estágio supervisionado.

Entretanto no quadro 5 estabelece o ambiente escolar na proporção de mostrar a compreensão dos alunos.

Quadro 5 - Compreensão sobre o Espaço Escolar.

<p>ALUNO1: “A escola é diferente em cada local, tive a oportunidade de visitar 04 escolas, todas diferentes, mais conhecer este espaço permitiu que eu aprendesse que precisamos estar em constante formação, pois o espaço escolar é carregado de emoções, sonhos, tarefas, conflitos e muita superação”.</p>	<p>ALUNO4: “O espaço escolar por vez, é um ambiente em que o aluno tem que se sentir confortável e querido no local. É importante também que esse sentimento seja passado também para os professores e demais funcionários da instituição. Pois o espaço escolar é o local que muitos que ali estão, tem como sua segunda casa, e que eles tem que se sentir parte do espaço. E vendo de forma física o ambiente escolar, acredito que precisa ser mais adaptado a todas as diversidades que existe nas escolas, diversidades físicas e comportamentais. Com acessibilidades, espaço de lazer, refeitório, sala de aula ampla com boa circulação de ar, sala de vídeo, computadores para alunos e funcionários usarem para o processo de ensino e aprendizagem, enfim, ser um ambiente que atenda a todos de forma confortável”.</p>
<p>ALUNO2: “Que é um espaço de muita convivência, de muita gente que se desafia para ensinar, mais também para construir uma sociedade melhor”.</p>	<p>ALUNO5: “A realidade escolar não é fácil pois o professor vai encontrar dificuldades como a falta de interesse de alunos, a ausência dos pais para acompanhamento de seus filhos nas escolas”.</p>
<p>ALUNO3: “Como o estagio se dar no espaço público percebe-se que avançamos em algumas areias no que se refere a tecnologia , mais ainda estamos atrasados em relação a ambientação do espaço no que se refere a mudar de fato o espaço de aprender ainda depois de anos encontramos escolas com grades e carteira enfileiradas com um monte de regras a serem seguidas a risca”.</p>	<p>ALUNO6: “que é um espaço que precisa de muita reformulação, sendo um ambiente que recebe uma variedade de pessoas, mais que necessita ser mais atrativo, aconchegante, e que respeite a todos”.</p>

Fonte: Acervo Pessoal (2019).

Diante disto, o espaço escolar caracteriza-se num ambiente que recebe uma mistura de público, mas, na medida em que os discentes relataram, eles remetem que este espaço necessita ser mais atrativo, aconchegante, e que não continue com um amontoado de regras, possibilitando despertarem e envolverem-se para o conhe-

cimento.

Contudo, no quadro 6 podemos distinguir os empecilhos presentes para que haja a desenvoltura do estágio.

Quadro 6 - Empecilhos encontrados no desenvolvimento do Estágio Supervisionado.

ALUNO1: “Para mim pessoalmente, as questões burocráticas mais que foram superadas, e a sistematização do ultimo relatório que tive problemas, mais a professora orientadora do estágio é uma pessoa motivadora e inspiradora que mim ajudou a superar este desafio”.	ALUNO4: “A não aceitação dos professores pelo estagiário, tanto pelo professor da disciplina como os demais”.
ALUNO2: “Acho que a formação, não que seja um empecilho mais é insuficiente para o ato importante que vamos desenvolver”.	ALUNO5: “Sempre fui bem recepcionada nas instituições que realizei os estágios, pra mim o único empecilho foi justamente a falta de experiência”.
ALUNO3: “Aceitação de estagiário por parte, da escola, logística”.	ALUNO6: “na realização dos estágios os empecilhos que encontrei foi a não aceitação de professores, sendo que muitas pensavam que ia avaliar eles, mas, na verdade nós estagiários que estávamos em contaste avaliação, olhares tortos por parte de alguns profissionais, dificuldade na realização de fotografias de todos os ambientes escolares”.

Fonte: Acervo Pessoal (2019).

Mas, sabe-se que cada escola encontra-se ambientes distintos, nisto, os discentes encontraram inúmeros empecilhos na realização do estágio supervisionado, o aluno 1 “ênfatisa que as questões burocráticas”, aluno 2 diz “que a falta de uma formação continuada”, o aluno 3 “a falta de aceitação de estagiário por parte da escola”, o aluno 4 afirma “que a maioria dos professores tanto de geografia quanto das demais disciplinas não aceitam o estagiário, os recusam, e quando há uma aceitação, afirmam que vão tirar férias ou vai diminuir o trabalho deles. Diante desse pressuposto, Rosa (2007, p. 8) contextualiza que “os professores titulares esperam pelos estagiários como quem espera por férias antecipadas, interpretam esta oportunidade como um descanso, um alívio em meio à turbulência das aulas, dos alunos barulhentos”. Conforme o quadro 7, ressalta a teoria numa concretização para a prática.



## Quadro 7 - A teoria se concretiza a prática.

ALUNO1: “Não, a escola é um tabuleiro de relações e que estas se apresentam de maneira diferente, mais o legal é que aprendemos muito com uma realidade instável, estagiei em uma turma com 50 alunos urbanos do 6º ano e outra com 30 alunos do ensino médio da zona rural, ou seja, a teoria nos ensina o principio e a prática bom a prática nos ensina “a ensinar e aprender”.	ALUNO4: “Não, a teoria é muita bonita, a prática chega ser as vezes angustiante e cruel. Mas sabendo ter um bom jogo de cintura, sendo um professor dinâmico e inovador, chega sim ser possível essa concretização”.
ALUNO2: “Sim, o sentido do estagio supervisionado é fazer a teoria se concretizar na pratica de ensino, de forma que o discente se coloca na qualidade de professor e tem alunos que vão aprender junto com você e você também vai aprender com os alunos”.	ALUNO5: “A teoria é tudo mais fácil, à prática é mais complicado mas é possível”.
ALUNO3: “Não, quando a teoria é enfeitada , mais quando de fato se leva a serio com bons professores nos deparamos na pratica com situações vivenciadas na teoria, outras somem completamente da teoria e cabe ao estagiário ter a habilidade de contornar, pois como se trata do estagio quatro o estagiário já tem uma certa experiencia, que por vezes ajudam muito, mais o que não faltam são novidades se tratando de sala de aula, no anos iniciais do ensino médio”.	ALUNO6: “não, a teoria é maravilhosa, ao lê os mais variados textos que são nos apresentado na Universidade, fazemos uma imaginação da escola como algo lindo, só que quando vamos pra prática nos deparamos com inúmeros problemas, sentindo até dificuldade em desenvolver o exercício da docência”.

Fonte: Acervo Pessoal (2019).

Assim, ao fazer uma relação que a teoria relaciona-se realmente com a prática, alguns alunos colocam que “não”, pontuando que a teoria é muito bonita, mas, quando vão concretizar a ação, pode-se ter um enquadramento angustiante, porém, na realização do estágio, percebemos diferentes narrativas que implica na execução da prática docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo traz um contexto pautado na experiência do estágio supervisionado, num viés de analisar suas contribuições para a formação docente no curso de Geografia Licenciatura EaD-UFAL, na perspectiva de possibilitar ao graduando uma aná-

lise e aproximação da teoria com a prática, oportunizando um aperfeiçoamento e desenvolvimento da práxis docente.

O estágio supervisionado coloca o discente/estagiário no âmbito escolar, pois é nesse contato que há um aprendizado de como ser docente, aonde, não vem com uma fórmula preparada, mas, consiste em um aprendizado contínuo e com muita dedicação.

No entanto, o estudo vai partir de questionamentos desenvolvidos no Google Drive com alguns alunos do 8º período e, Geografia EAD, no propósito de que eles relatassem suas experiências e crescimentos perante a realização dos estágios supervisionados I, II, III, IV.

Dessa forma, a pesquisa desenvolvida contribuiu para que se possa refletir sobre a formação docente, pois, como cada discente participante teve uma atuação em ambientes escolares diferentes, cada um trouxe uma vivência e experiência diferenciada, nisto, os futuros profissionais relataram desde sua prática pedagógica aos seus anseios diante de cada realização do estágio.

As disciplinas de estágio supervisionado são obrigatórias, e dá a possibilidade aos discentes insere-se no ambiente escolar, na medida em que vão desenvolver competência e habilidades como futuros profissionais de geografia.

Em vista dos argumentos apresentados, a disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Geografia Licenciatura EAD da Universidade Federal de Alagoas – Universidade Aberta do Brasil oportuniza aos graduandos compreensões da realidade escolar, ação pedagógica, dando uma amplitude de compreender as relações e prática docente, na possibilidade de colaborar na transformação da sociedade em seres pensantes, críticos e ativos.

## REFERÊNCIAS

CURY, Carlos Roberto Jamil; MARANHÃO, Éfrem de Aguiar; TEIXEIRA, Raquel Figueiredo A.; WEBER, Silke. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poiesis – volume 3, números 3 e 4, pp. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/10542/7012>>. acesso em: 10 de abril de 2018.

ROSA, Aline Nunes da. **Considerações acerca da docência: ser professor, um caminho que se faz caminhando**. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2153>. Acesso em: 13 de junho de 2019.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. **O estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos percorridos na formação docente em geografia**. Porto Alegre, 2012. 130 fl. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2012.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS**. Disponível em: <[http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7\\_n1\\_2013/3\\_a\\_importancia\\_da\\_pratica\\_estagio.pdf](http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf)>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

SILVA, Maria Kaline Lino Silva. **Estágio supervisionado em geografia: uma experiência enriquecedora**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2014. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/3242>>. Acesso em: 02 de abril de 2018.

# O PLANO DE EDUCAÇÃO EM VIGOR: PAUTA ABORDADA NAS CAMPANHAS POLÍTICAS?

Capítulo 20: 10.48209/978-65-20-CONTE-9

Robélia Aragão da Costa<sup>75</sup>

## INTRODUÇÃO

O texto exposto aqui foi resultado de um processo de observação, análise e reflexão a respeito do cenário político dos últimos anos, especialmente, das Campanhas Eleitorais (2020) para os cargos de Prefeito e Vice-Prefeito. A preocupação principal era o tratamento dado à pasta da Educação, compreendendo as políticas públicas institucionalizadas, dentre essas, os Planos de Educação.

O ponto de partida foi à observação a um dos documentos obrigatórios – Plano de Governo - para o registro da candidatura dos 4 (quatro) candidatos aos cargos do Executivo. Em cada Plano de Governo (2021-2024) apresentado estão publicitadas as ideias e propostas para administração do município, incluindo a área da educação. A escolha ilustrativa do município de Nova Soure para fins de estudo foi com a finalidade de perceber o respeito aos planos da educação pelas chapas registradas nesse pleito eleitoral, por causa da pertinência da Lei Nacional nº13.005/2014, aprovou o Plano Nacional de Educação, que se desdobrou na Lei Municipal nº 449/2015, que aprovou o Plano Municipal de Educação de Nova Soure - Bahia.

Pensa-se que as intencionalidades dos candidatos manifestadas através dos planos de governo devem ter como referências as consultas aos munícipes e

---

<sup>75</sup> Pedagoga(UNEB), Pós-graduada em Curso de Especialização em Política do Planejamento Pedagógico: Currículo, Didática e Avaliação – UNEB, Pós-graduada em Curso de Especialização em Gestão Educacional pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias - FAC Pós-graduada em Legislação Educacional pela Escola Superior Aberta do Brasil/2017. Pós-graduada Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional - FAMART; Pós-graduada Especialização em Atendimento Educacional Especializado - FAMART; Licenciada em Letras - Centro Universitário FAVENI(2020); Pós-graduanda em Especialização Educação de Jovens e Adultos UniBF (2020); Pós-graduação em Especialização em Alfabetização e Letramento UniBF(2020). E-mail:robeliaaragaoprofissional@gmail.com.

sustentadas, por exemplo, por arcabouços legais. No que tange ao âmbito da Educação há um planejamento educacional legal, que contempla o próximo mandato. Esse não deve ser ignorado, pois já passara por um processo de construção coletiva e, por força de lei, deve ser monitorado e avaliado a cada biênio. Portanto, eis as perguntas que impulsionaram a escrita deste artigo: Será que o Plano Nacional de Educação, desdobrado no Plano Municipal de Educação de Nova Soure – BA fundamentaram os planos de governo dos candidatos aos cargos do Poder Executivo para o próximo quadriênio? Há citação aos planos no texto do documento?

Portanto, se faz necessárias análises de documentos atuais, que possui objetivos específicos, como forma de enriquecimento da pesquisa bibliográfica, escolhas que se aproximam da abordagem da Pesquisa Qualitativa.

## DESENVOLVIMENTO

As políticas educacionais precisam se articular com outras áreas, dentre essas, a política, porque precisam ser respeitadas continuamente pelos governos, após cada processo eleitoral. Para tanto, essa almejada articulação precisa ser defendida pelos sujeitos envolvidos no processo eleitoral brasileiro, pois esse é muito importante para assegurar o exercício da cidadania por parte dos brasileiros. A política precisa ser percebida como pauta de estudo, seus processos históricos e atuais, bem como o resultado de inferências no território brasileiro. Afinal, no imaginário social, a política significa poder.

Diante disso, cabe dizer que parafraseando os autores (Bobbio, Matteucci & Pasquino, 1986), a Ciência Política apresenta como o objeto de estudo os fenômenos políticos, principalmente, as questões que tratam do poder, por examinar os fatos com critérios e buscar explicação dos fenômenos.

Para melhor um entendimento acerca dessa relação, as fala de Monlevade (2013,p.1) vale ser apresentada,

Política Educacional: embora a educação seja uma tarefa da comunidade ou da sociedade como um todo, e a escola possa ser regida por um grupo priva-

do, historicamente ela é assumida pelo Poder Público, pelas autoridades que representam o Estado. Pode-se, então, dizer que a política educacional é o conjunto de intenções e ações pelas quais os Poderes Públicos respondem às necessidades de desenvolvimento cultural e escolarização da população.

Seguida, também, de outra do mesmo autor.

Plano de Educação: os Poderes Públicos, exercidos por sucessivos governos centrais, regionais e locais, desafiados pelas demandas de escolarização, projetam e executam ações, satisfazendo mais ou menos os desejos da população e os objetivos do próprio Estado. Entre as intenções e os resultados das ações, se estabelece uma permanente incompletude, uma 2 maior ou menor tensão. O Plano de Educação é o aperfeiçoamento científico e democrático da política. (MONLEVADE, 2013, p. 1- 2).

O estado deve ser gerido pelas autoridades representativas, as quais devem responder pelas necessidades de desenvolvimento da população, incluindo as questões nos âmbitos da educação.

Entende-se que o homem é um ser político, mas também apresenta as dimensões biológica, social, histórica e econômica e social, portanto, em seus contextos vivenciam a política e a política pública educacional. Essas que não são isoladas, pelo contrário podem contribuir uma com a outra para a promoção da qualidade da educação brasileira. Assim, um planejamento amplo é necessário pautado num diagnóstico real e preciso, inclusive no âmbito da educação.

Assim, o planejamento educacional poderia ser definido como o processo sistematizado, mediante o qual se pode conferir maior eficiência às atividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar o conjunto de metas estabelecidas. (GIL, p.33)

Os dados e informações publicadas pelos sistemas nacionais de educação no Brasil, nas dimensões nacionais como Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e, nas dimensões escolares por meio dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sinalizavam a urgência dos governos, em todas as instâncias da federação, desenvolverem ações de melhoria

da qualidade da educação, que incluía o planejamento como elemento de articulação entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal. Essas que auxiliaram para a definição de diretrizes, metas e estratégias dos Planos de Educação.

A Lei Nacional nº 13.005/2014 e a Lei Municipal de Nova Soure – Bahia de nº 449/2015 foram elaboradas a partir de diagnósticos e estudos junto a sociedade civil organizada. Ou seja, atendeu alguns requisitos, conforme traz Monlevade (2013),

Para ser científico ele deve estar baseado não somente em normas legais como principalmente num diagnóstico que abarque as dimensões históricas, geográficas e econômicas do município bem como num levantamento de demandas e de problemas que limitem os objetivos institucionais e os desejos da sociedade. Ele deve ser estruturado num texto coeso e coerente, que articule diretrizes, diagnósticos, objetivos e metas, bem como estratégias e ações que garantam sua efetividade, respaldadas pela mobilização de recursos humanos, materiais e financeiros para sua consecução. Ele deve ser passado pelo registro de “chaves teóricas” que resgatem a discussão sobre os temas polêmicos, sobre as alternativas de interpretação e de solução dos problemas que historicamente travam o alcance dos objetivos almejados pela população municipal (MONLEVADE, 2013, p.21).

Destaca-se aqui, que os planos de educação apresentam 20 metas, que tratam de temas pertinentes, como: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação Especial/ Educação Inclusiva; Alfabetização; Educação Integral; Aprendizado na idade certa; Escolaridade média; Alfabetização e alfabetismo de jovens e adultos; EJA integrada à Educação Profissional; Educação Profissional; Educação Superior; Titulação de professores da Educação Superior; Pós-graduação; formação de professores; formação continuada e pós-graduação de professores; valorização do professor; plano de carreira docente; gestão democrática e financiamento da educação.

Assim, significativos instrumentos norteadores para o desenvolvimento social de cada ente federado, permitindo aos candidatos as vagas dos cargos do Poder Executivo, um estreitamento de olhares para projetar suas ideias futuras em prol do seu território.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, traz em seu corpo além das 10(dez) diretrizes norteadoras, 20 (vinte) metas seguidas de estratégias para a política educacional brasileira. Esse dialoga com outros dispositivos legais, a saber, a Constituição Federal de 1988. Também, usa como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD, censo demográfico e os censos nacionais da Educação Básica e Superior.

A partir do PNE, os entes federados elaboraram/adequaram seus planos de educação em consonância com suas diretrizes, metas e estratégias. Os estados e municípios, atendendo ao determinado em lei, tiveram a oportunidade de sensibilizar, mobilizar e envolver a comunidade educativa e a sociedade civil nesse processo de elaboração/produção dos documentos, que culminaram em outras leis aprovando outros planos – Planos Estaduais de Educação (PEE) e os Planos Municipais de Educação (PME).

Esse movimento ocorreu em todo o país, inclusive com o apoio técnico do Ministério da Educação através de um Regime de Cooperação entre as esferas do Poder, já que a ação envolvia escuta a comunidade, apropriação das ações do território, ações intersetoriais e estudos técnicos.

Após a aprovação o Ministério da Educação propôs outra ação importantíssima, formação para que as equipes fizessem o Monitoramento dos Planos locais, pois, conforme consta na Lei do PME, o INEP ficaria responsável em divulgar os dados (MEC, 2020).

Entretanto, mesmo com essas ações, se percebe uma ausência de um olhar sistêmico acerca dos Planos de Educação nos entes federados, principalmente, nas Campanhas Eleitorais de 2020, situação ilustrada aqui pelo município de Nova Soure – BA. Esse localizado no Semiárido Nordeste II, estado da Bahia, cuja população estimada é de 26 947 habitantes (IBGE, 2020). Segundo o Cidade-Brasil (2020), seus habitantes se chamam nova-sourienses, tem como vizinhos os municípios de



Cipó, Olindina e Ribeira do Amparo. A título de informação, considerando o tema do artigo, município possui 21.299 eleitores (TSE, 2020).

Pressupõe-se que as Lei Nacional nº13.005/2014 (Plano Nacional de Educação), que direcionou a subnacional materializado pela Lei Municipal nº 449/2015 (Plano Municipal de Educação de Nova Soure – Bahia), deviam ser referenciadas na redação dos planos de governos dos candidatos aos cargos do Poder Executivo de Nova Soure - BA. Para tanto, fora necessário que a pesquisadora tivesse contato com esses documentos para que uma das ferramentas associada à Pesquisa Qualitativa fosse adotada, a saber, a análise de documentos. Para a escrita deste artigo, não foram consideradas as ações, in locos, desenvolvidas pelas Coligações durante o período eleitoral, como: as reuniões de lançamento das chapas; os adesivos e carreatas, as manifestações nas redes sociais, sítios eletrônicos através das diversas mídias sociais e de marketing político. O único instrumento fora a análise da estrutura e teor dos Planos de Governo, dando ênfase à área da Educação.

Portanto, objeto de estudo deste texto são os Planos de Governos das Candidaturas aos Cargos do Poder Executivo de Nova Soure – BA no exercício de 2020. O acesso a esses para fins de estudos documentais e análises contextuais, foi feita no sítio eletrônico do Tribunal Superior Eleitoral (TSE, 2020). As consultas foram feitas com a finalidade de ter em mãos as quatro propostas de governo, já que havia quatro chapas pleiteando os cargos do Poder Executivo para o período de 2021 – 2024.

As etapas da pesquisa contemplaram, a saber: pesquisa ao TSE sobre a quantidade de candidaturas registradas; consulta aos planos disponibilizados no TSE; análise restrita a redação dos planos de governos apresentados; leituras das referências e produção do artigo. Em decorrência do rigor exigido, não houve participação direta em movimentos de campanha realizados pelas coligações locais (PSB / REPUBLICANOS / PODEMOS, PSD, PDT e PT) por parte da pesquisadora. Apenas acompanhamento a partir das propostas oficialmente lançadas.

Para manter a imparcialidade e não partidarizar o teor deste artigo optou-se pelo uso de letras A, B, C, D para se referir aos concorrentes aos cargos do Poder

Executivo, fazendo uso explícito apenas das siglas que integram as coligações. Em seguida, a exposição do status da situação da disponibilização dos planos de governos disponíveis no TSE (2020).

Tabela 1 – Candidatura que possui Plano de Governo disponível ao público (TSE), até 13/11/2020.

Candidato	Coligação	Plano de Governo
Candidato - A	PSB / REPUBLICANOS / PODEMOS	Disponibilizado
Candidato - B	PSD	Disponibilizado
Candidato - C	PDT	Disponibilizado
Candidato - D	PT	Não disponibilizado

Fonte: Robélia Aragão da Costa.

Logo, as análises feitas referendam apenas os três primeiros candidatos listados na tabela 1. Ao submeter, cada plano de governo proposto vinculado às coligações, a uma leitura criteriosa, notadamente, há a ausência de debates explícito em torno das diretrizes, metas e estratégias já instituídas legalmente, as quais devem subsidiar as ações governamentais. Justifica-se esta ausência pela não citação das leis tratadas neste artigo, no plano de governo específico de cada coligação.

O Candidato - A apresenta um plano com redação mais técnica, por trazer elementos que justificam demandas e apoio, evidenciado, por exemplo, pela breve caracterização do município e dados oficiais. Entretanto, reforço a ausência de referência aos Planos de Educação, inclusive do PME, apesar do documento dialogar em alguns aspectos com as proposições das leis, por trazer como pauta a questão da qualidade, mediante propostas relacionadas: a valorização dos professores explicitando a carreira; educação infantil, fazendo referência as creches; a questão do reordenamento em rede; questões relacionadas a juventude; inclusão digital ensino médio alimentação escolar; dentre outras. Apresenta um número considerável de ações, algumas consoantes com o teor do PME, outras não; isso carece de mais

profundidade de natureza técnica e legal para a concretização ou não dessas.

No tocante ao plano de governo apresentado pelo Candidato - B, o documento também não faz referência aos Planos de Educação, percebe-se que as propostas dialogam, em alguns momentos, com as metas e estratégias previstas nos planos, por exemplo: a Educação Integral com ênfase a questão do tempo; a alfabetização ainda de modo genérico; a qualificação profissional para população na média de 15 anos; a infraestrutura das instituições de ensino ampliação e uso da tecnologia; a formação e valorização dos profissionais da educação e da educação especial. Entretanto, a redação do plano não apresenta alguns elementos fundantes para apoiar a sua aplicabilidade, a exemplo, de caracterização do município, de indicadores oficiais; logo, aportes legais e orientações técnicas, que analisem as possibilidades de execução.

Por fim, a proposta do Candidato – C, consta ações propositivas que também dialogam com os Planos de Educação em alguns aspectos, porém, no mesmo tópico o olhar fora para órgão gestor – Secretaria de Educação, Cultura e Esporte ao invés da área específica – educação. Mas, consideremos que tenha sido um foco nas ações intersetoriais. Por conseguinte, as ações são apresentadas como programa, incluindo questões sobre o reordenamento da rede ao propor a reaberturas das escolas municipais de algumas localidades rurais; melhoria da merenda escolar; transporte escolar, incluindo alunos e professores; valorização dos professores; gestão compartilhada e outras. Todavia, o plano de governo também precisa de alinhamentos a outros documentos legais e de natureza técnica para estudo da viabilidade das ações propostas.

Para encerrar a etapa de análise, o documento a ser analisado seria do Candidato – D, porém não estava disponível para o público quando da consulta. A causa da situação não foi apurada pela autora do artigo.

Tabela 2 – Sequência das metas e o assunto de cada um (Observatório do PNE, 2020).

Metas	Teor da Meta	Metas	Redação das Metas
1	Educação Infantil	11	Educação Profissional
2	Ensino Fundamental	12	Educação Superior
3	Ensino Médio	13	Titulação de professores da Educação Superior
4	Educação Especial/Inclusiva	14	Pós-graduação
5	Educação Especial/Inclusiva	15	Formação de professores
6	Educação integral	16	Formação continuada e pós-graduação de professores
7	Aprendizado adequado na idade certa	17	Valorização do professor
8	Escolaridade média	18	Plano de carreira docente
9	Alfabetização e alfabetismo de jovens e adultos	19	Gestão democrática
10	EJA integrada à Educação Profissional	20	Financiamento da Educação

Fonte: Robélia Aragão da Costa.

As redações dos planos de governos assemelham-se, considerando algumas ações propostas, às metas/estratégias dos planos; todavia, considerando os 3(três) planos analisados, as que, timidamente, mais dialogam com os planos de educação são relacionadas aos temas: educação infantil; educação integral, valorização dos professores plano de carreira; educação especial; educação profissional. Por exemplo, no que tange a Educação Infantil, no plano de governo do Candidato - A consta, “Promoção de melhoria na estrutura e nos equipamentos das escolhas e creches”; Já o plano de do Candidato - B apresenta a seguinte redação, “Promover ações para elevar a taxa de inclusão escolar dos alunos de 0 a 3 anos, buscando universalizar o acesso”. E, por fim, o Candidato-C traz a seguinte proposta “Promover ações para elevar a taxa de inclusão escolar dos alunos de 0 a 3 anos, buscando universalizar o acesso.” Em perspectivas diferentes, mas todas fizeram referências a Educação Infantil.

Nesse sentido, falta na redação de cada um, a vinculação às metas e estratégias

contidas nas leis - Plano de Educação, assim como a outras informações técnicas, contextuais do município, mesmo que os candidatos não fossem obrigados a assim fazer nem tampouco ter um *templete* a seguir; ou seja, não há a obrigatoriedade legal da referência a estas leis, mas pressupõe a existência da moral como forma de demonstrar o compromisso com a pauta da educação de modo legitimado.

As referências legais e técnica geram mais confiabilidade, no que tange a intencionalidade das propostas dos candidatos para a população, especialmente, para a comunidade educativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os planos de governos das candidaturas em vários lugares do país, recorte ilustrativo os apresentados à população do município de Nova Soure – Bahia (2000), demonstram que podem servir de parâmetros para que ocorram a ressignificação na redação deste instrumento obrigatório, quando no registro das candidaturas nos próximos pleitos eleitorais. Dessa forma, as propostas apresentarão viabilidade e credibilidade, por estarem em consonância com os aportes legais, técnicos e financeiros.

A educação brasileira precisa ser pauta consistente nas propostas dos pleiteantes aos cargos do Poder Executivo, uma vez que temos arcabouços legais, que as sustentem. Apesar dos citados planos trazerem programas/ações/atividades no tocante à educação, notoriamente, evidenciam o quanto os candidatos, as coligações e suas equipes técnicas e de marketing precisam se apropriar das políticas públicas educacionais institucionalizadas nacionalmente e em cada ente federado.

Diante disso, fica um grandioso desafio – diálogo entre as ciências, Política e a Educação – que precisa de atenção especial tanto por parte dos órgãos institucionais, oficiais quanto por parte da sociedade civil, das militâncias, das bases eleitorais em cada município. É necessário trazer pautas mais concisas a respeito da educação, já que os futuros ocupantes encontrarão um planejamento legitimado.

Por isso, é imprescindível que os candidatos possam ter (in)formação acerca

da gestão pública, das políticas educacionais de modo que, minimamente, tenham noções do que propor a população, ao mesmo tempo, saber acolher as proposições coletivas através da manifestação popular. Logo, para que as ideias referentes à educação apresentadas pelos candidatos durante a campanha eleitoral não destoem tanto das ações governamentais, no caso, dos eleitos, o acolhimento a essa sugestão postada nesta consideração final, apenas dará mais legitimidade a essa ferramenta útil ao eleitor, que precisa se manter informado acerca das ideias e ações prioritárias do candidato. E, caso, a sociedade queira cobrar mais adiante, o Plano de Governo é mantido público pelo TSE para consultas futuras.

A população, por sua vez, precisa dar vida aos Planos de Educação participando das ações de monitoramento e avaliação, para saber questionar com fundamento o desenvolvimento das ações no âmbito da Educação. Estes, de fato, serão exercícios de participação democrática pela validação da Educação pública, que começam desde a campanha eleitoral até o acompanhamento das ações governamentais, com olhares além das questões pessoalizadas sobre os candidatos. Considera-se, então, que pela ausência dessa referência nos planos de governo, exemplificada pelas situações apresentadas no município citado, cabem aos eleitos se debruçarem sobre os Planos de Educação para listar na agenda governamental a educação como prioridade.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, N. & PASQUINO, G. (1986) **Dicionário de política**. Tradução: Carmen C. Varrialle, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacaís e Renzo Dini, Brasília, Editora da Universidade de Brasília. [https://www.academia.edu/32618751/dicionario\\_de\\_politica\\_BOBBIO\\_Norberto\\_MATTEUCCI\\_Nicola\\_PASQUINO\\_Gianfranco\\_pdf](https://www.academia.edu/32618751/dicionario_de_politica_BOBBIO_Norberto_MATTEUCCI_Nicola_PASQUINO_Gianfranco_pdf) Acesso em: 10 de novembro de 2020.

BRASIL. **PNE em Movimento**. Brasil, MEC. <http://pne.mec.gov.br/#onepage>. Acesso: 9 de novembro de 2020.

GIL. Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 1997.

IBGE 2020. **Cidades e estados/Nova Soure**. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/nova-soure.html>. Acesso: 9 de novembro de 2020.

MONLEVADE. João. **Plano Municipal de Educação: o que é e como fazer**. Brasília. 2013.

Nova Soure-BA. **Informações sobre o Município e a Prefeitura** <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-nova-soure.html>. Acesso: 13 de novembro de 2020.

**Observatório do PNE**. <https://www.observatoriodopne.org.br/>

**Plano de Governo do Candidato – A**. Nova Soure – BA. [https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2020/BA/37591/426/candidatos/305938/5\\_1601130724489.pdf](https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2020/BA/37591/426/candidatos/305938/5_1601130724489.pdf) .TSE, 2020. Acesso em 13 de novembro de 2020.

**Plano de Governo do Candidato B**. Nova Soure – BA. [https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2020/BA/37591/426/candidatos/745995/5\\_1601050216975.pdf](https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2020/BA/37591/426/candidatos/745995/5_1601050216975.pdf) . TSE, 2020. Acesso em 13 de novembro de 2020.

**Plano de Governo do Candidato – C**. Nova Soure-BA. [https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2020/BA/37591/426/candidatos/779489/5\\_1601005179950.pdf](https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2020/BA/37591/426/candidatos/779489/5_1601005179950.pdf) . TSE, 2020. Acesso em 13 de novembro de 2020

# CRISE DO ESTADO, PRESTAÇÃO JURISDICIONAL EA PORTARIA CONJUNTA Nº 8/2020 DO TRF4 COMO TENTATIVA DE ATENDER AO GRITO DA RUA: um estudo dos processos envolvendo o auxílio emergencial a partir da Vara Federal de Cruz Alta

Capítulo 22: 10.48209/978-65-22-CONTE-9

Eduarda Nogueira Wallau<sup>1</sup>

Fernanda Lavinia Birck Schubert<sup>2</sup>

Patrick Meneghetti<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

A partir da crise econômica de 1929 e das consequências da 2ª Guerra Mundial, o Estado liberal deu lugar ao Estado do bem-estar social, conhecido como *Welfare State*. No Brasil, foi a partir da Revolução de 1930 que esse Estado ganhou espaço (PEROBELLI, SCHMIDT, 2011). Nesse contexto, a dimensão social passou a ser a prioridade. A construção da democracia se desenvolveu, também, junto ao *Welfare State*, acompanhando a sua afirmação, crise e tentativa de renovação.

No longo percurso histórico das sociedades democráticas, porém, verifica-se que a grande dificuldade da democracia reside na dicotomia entre a universalidade meramente formal dos direitos democráticos, garantidos a todos os cidadãos, indistintamente, e a capacidade desses cidadãos de, concretamente, terem os seus direitos efetivados (BAUMAN, 2013). Forma-se a divisão entre o que autor chama de “cidadão de jure” e “cidadão de facto” (IDEM, IBIDEM).

Na tentativa de superar essa dicotomia, surge o chamado “Estado de bem-es-

1 Acadêmica do Curso de Direito na Universidade de Cruz Alta. Estagiária na Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul.

2 Estudante de graduação do curso de Direito da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. Integrante do Projeto de Pesquisa “Estado de Direito e Democracia: espaço de afirmação dos direitos humanos e fundamentais”.

3 Mestre em Direitos Humanos. Especialista em Direito Público com Ênfase em Gestão Pública; Especialista em Docência no Ensino Superior; Especialista em Gestão Escolar; Especialista em Supervisão Escolar; Especialista em Língua Portuguesa; Licenciado em Letras Português e Literaturas e Bacharel em Direito. Integrou o Grupo de Pesquisa/Cátedra de Direitos Humanos da Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES).



tar social”, o qual Bauman (2013) prefere chamar de Estado social<sup>4</sup>. O Estado social, então, acaba por substituir a regra do egoísmo, responsável por gerar desconfiança e suspeita, pela regra da igualdade, que inspira confiança e solidariedade (IDEM).

Acreditava-se em um “Estado forte, (...) a ponto de ser capaz de forçar as circunstâncias gerais a coincidirem com sua vontade (...), equipado com os recursos indispensáveis à tarefa” (BAUMAN; BORDONI, 2016, p. 16-17). Para os autores, esse recurso era o poder, ou seja, “capacidade de levar coisas a cabo, e a política, isto é, a habilidade de decidir como as coisas devem ser feitas” (IDEM, IBIDEM).

Porém, o que se constata, na realidade, é que o Estado social tem cada vez menos capacidade e condições, especialmente econômicas, de garantir aos cidadãos os direitos sociais, como saúde, educação, dentre outros, parecendo que é deixada para cada indivíduo a necessidade de o fazê-lo.

Reforça Bauman (2013) que, já que “a democracia e seu filhote, o Estado social, falharam” (...), caberá aos cidadãos serem, além de beneficiários, “atores responsáveis pela criação e alocação dos benefícios (...), definidos e movidos pelo profundo interesse no bem-estar e na responsabilidade comuns”. Daí então ser possível falar sobre as crises pelas quais passa o Estado atual.

Dentre elas, pode-se destacar a crise fiscal, a crise de legitimação, a crise de planificação política, a crise de vigilância e controle e a crise da racionalidade administrativa (SILVA, 2012). Nesse contexto, a postura do Poder Judiciário passou a ser mais positiva, no sentido de garantir a igualdade a todos e os direitos sociais previstos constitucionalmente.

Por conseguinte, desde março de 2020, o Brasil vive a pandemia do COVID-19, a qual provocou uma verdadeira crise sanitária e também econômica. Em função disso, com o intuito de tentar reduzir essas crises, o Estado social brasileiro precisou, às pressas, dar uma resposta aos problemas sociais, não apenas de saúde, mas, também, os econômicos.

---

<sup>4</sup> A noção de Estado social elimina “a ênfase de distribuição de benefícios materiais para pô-la no processo de construção comunitária que motiva sua implantação”. Ou seja, na visão do autor, no Estado social deve haver a participação ativa do cidadão para que, de fato, os seus direitos sociais sejam efetivados (BAUMAN, 2013, p. 24).

Ante tal quadro, no mês de abril de 2020, foi criado, através da Lei nº 13.982, o chamado auxílio emergencial, uma ajuda em dinheiro no total de R\$ 600,00 (seiscentos reais), destinado às pessoas em vulnerabilidade social que atendessem aos requisitos previstos na referida Lei. O auxílio, inicialmente, seria pago pelo período de três meses, mas foi prorrogado, posteriormente, para cinco meses, através do Decreto nº 10.412, do Poder Executivo, datado 30 de junho de 2020.

Apesar de atenderem a todos os requisitos cumulativos exigidos pela Lei para a concessão do auxílio, muitos cidadãos brasileiros obtiveram resposta negativa, por motivos variados, ou sequer receberam uma resposta do Governo Federal.

Esses cidadãos que tiveram seu auxílio negado ou nem tiveram respondido o seu pedido precisaram buscar a prestação jurisdicional para ter o seu direito meramente formal, elencado na Lei nº 13.892, realmente efetivado na realidade social.

Partindo, então, de uma revisão bibliográfica sobre a crise do Estado, incluindo a sua prestação jurisdicional, o presente estudo tem como objetivo responder ao seguinte problema de pesquisa: a Portaria Conjunta nº 8/2020 do Tribunal Regional da 4ª Região (TRF4) possibilita uma prestação jurisdicional efetiva, atendendo, de fato, ao grito das ruas diante da urgência envolvendo os processos relacionados ao auxílio emergencial?

Para tanto, vale-se do método de abordagem dialético, já que os problemas envolvendo políticas públicas exigem respostas interdisciplinares, dinâmicas, sistêmicas, inter-relacionais e contínuas. Assim, a presente pesquisa, é fruto do paradigma emergente da ciência pós-moderna, aberta ao diálogo com as experiências da sociedade, seus valores e crenças, pois, partindo do senso comum, aqui entendido positivamente como a realidade social, “utópica e libertadora” (SANTOS, 1987, p. 56), está centrada na responsabilidade social do conhecimento, em razão da qual ele deve servir ao sentido humanista, buscando uma verdadeira apreensão do mundo.

O artigo detém-se a analisar a Portaria Conjunta nº 8/2020, do TRF4, especificamente o rito processual adotado pelo Tribunal, detalhado na Portaria, em ações judiciais envolvendo o auxílio emergencial. Por conseguinte, a partir de um estudo estatístico, apresenta a realidade da Vara Federal de Cruz Alta, no período com-

preendido entre 15/05/2020, data do ajuizamento, no Juizado Especial Federal, da primeira ação envolvendo o auxílio emergencial, até 15/08/2020, tendo como foco principal identificar o sexo dos postulantes e a sua faixa etária, os motivos do indeferimento administrativo do auxílio e, finalmente, as sentenças proferidas nos processos já julgados. Por fim, traz as conclusões que o presente estudo propiciou.

Estudos como este se justificam à medida que não se limitam a teorizar sobre assuntos específicos, mas se preocupam em contextualizá-los com a realidade em que estão inseridos. Somado a isso, reforça o papel ativo do Poder Judiciário na sua efetividade, através da prestação jurisdicional, quando provocado pelos cidadãos, garantindo os direitos sociais, como, por exemplo, uma renda mínima para sobrevivência em tempos de pandemia.

## **PRESTAÇÃO JURISDICIONAL DO ESTADO: A RUA GRITA E NÃO É ESCUTADA!**

A palavra crise é frequentemente utilizada no dia a dia, em conversas, jornais, revistas, televisão e na internet, em regra para se referir a algum problema, principalmente na esfera econômica. Em tempos da pandemia do COVID-19, é utilizada também para se referir à área da saúde. Valendo-se da metáfora baumaniana, essa palavra pode ser utilizada diante da liquidez dos tempos atuais.

A palavra “crise”, originária do grego, pode ser definida como “juízo, resultado de um juízo, ponto crítico, seleção, decisão, contenda, disputa, base para julgar, crucial, decisivo”. (BAUMAN, BORDONI, 2016, p. 9).

Indiscutivelmente, não só entre juristas, mas também entre estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento, estuda-se sobre a crise do Estado contemporâneo. Nesse sentido, segundo Spengler (2010, p. 36), “o Estado contemporâneo está em crise, necessitando rever todos os seus papéis, tanto na esfera econômica quanto nos modelos de regulação social e jurídica tradicionais”.

Como fruto da crise, surgem os conflitos e, nesse contexto, verifica-se que os modelos tradicionais, principalmente no que se refere à prestação jurisdicional, não

possuem a efetividade<sup>5</sup> necessária para a garantia dos direitos sociais, promessa do Estado social. Isso acaba por deflagrar “a constatação de que o Estado vive uma crise que põe em xeque o desempenho das atribuições que lhe eram específicas” (IDEM, IBIDEM). Paralelamente, o espaço e o tempo da vida social se transformam diariamente.

Emerge, então, o problema da efetividade da prestação jurisdicional, que deve ser entendido através da crise da função jurisdicional do Estado. Essa prestação jurisdicional se apresenta lenta e deveras formalista na maioria dos processos judiciais. Assim, pode-se, resumidamente, mencionar duas crises pelas quais passa o Poder Judiciário: crise de identidade e crise de eficiência (SPENGLER, 2010).

A crise de identidade envolve o embaçamento do papel judicial como mediador central de conflitos, perdendo espaço para outros centros de poder, talvez mais aptos a lidar com a complexidade conflitiva atual, mais adequados em termos de tempo e espaço (IDEM, IBIDEM).

Já a crise de eficiência se configura no flagrante descompasso entre a procura e a oferta de serviços judiciais, em termos tanto quantitativos quanto qualitativos. Esse descompasso, por sua vez, gera frustração aos cidadãos que recorrem ao Poder Judiciário (IDEM, IBIDEM).

Nesse contexto, muitas vezes a complexidade dos atos processuais formais para a solução de litígios nem sempre é necessária, deixando, portanto, de apresentar a resposta que o cidadão realmente precisa.

Para Streck (2009, p. 34), “o formalismo decorre do apego a um conjunto de ritos e procedimentos burocratizados e impessoais, justificados em nome da certeza jurídica e da ‘segurança do processo’”. Em contrapartida, novas alternativas emergem para dar respostas aos conflitos que resultam da convivência dos cidadãos em sociedade. Surgem, inclusive, o que Spengler (2010) chama de Direito inoficial e Direito marginal.

Essa ruptura com o Direito tradicional e formal se dá “em virtude da desregu-

---

<sup>5</sup> Por efetividade, entende-se como preocupação central averiguar a real necessidade e oportunidade de determinadas ações estatais, deixando claro que setores são beneficiados e em detrimento de que outros atores sociais (TORRES, 2004).

lação estatal, da lentidão em dar respostas a demandas cada vez mais rápidas, (...) enfim, devido ao deslocamento entre legislação posta e realidade social” (IDEM, p. 36). Prossegue a autora:

Atualmente o Direito oficial apresenta um elevado grau de institucionalização da função jurídica, que se tornou especializada, autônoma, burocrática e sistematizada, apontando tarefas rigidamente definidas e hierarquizadas. Tais características trazem como consequência a padronização e a impessoalização de procedimentos, a falta de celeridade e, por último, a ineficácia da aplicação da lei em determinados litígios. À medida que o Estado e o Direito legislado perdem o espaço (por sua ineficiência, inaplicabilidade e lentidão), o Direito inoficial ganha forças como meio de tratamento de conflitos. Na verdade, assiste-se a um gradativo abandono do Direito ‘como ele é’ para se atribuir valor a um novo Direito, oficialmente não legitimado (SPENGLER, 2010, p. 36).

Em sendo o Estado detentor do poder de dizer o direito, cabe a ele utilizar esse poder, valendo-se inclusive, se necessário, da força coercitiva para fazer valer as duas decisões. Em contrapartida, o que se constata é que o Direito oficial é burocrático e sistematizado, o que acarreta, por consequência, falta de celeridade e ineficiência da aplicação da lei na resolução de conflitos.

Sobre a burocratização do Judiciário na solução de conflitos, conforme Warat (2010, p. 50), os juristas “não escutam as necessidades emocionais do outro senão caem embriagados com seu próprio canto da sereia”. E completa o autor que “os juristas terminam só escutando, de modo autorreferencial, as vozes e crenças de sua ideologia funcional ou institucional”. O fascínio por essa escuta é tão grande que os leva a se autodevorarem em razão de suas ideologias (IDEM, IBIDEM).

Para Warat (2010, p. 53), “a rua grita e não é escutada pelos juízes, advogados, teóricos do Direito, professores, médicos, políticos etc., instituições onde o clamor da rua não chega bloqueada pela razão técnico-instrumental”. Em contrapartida, por não serem escutadas, muitas pessoas se revoltam.

Conforme Morais (1999, p. 82-83), é necessária a adequação do processo, já que hoje ele é responsável por “insatisfações e decepções sentidos pelos indivíduos”. Assim, “a noção de efetividade deve englobar a eliminação de insatisfações, o cumprimento do direito com a justiça, a participação ativa dos indivíduos, além de

constituir inspiração para o exercício e respeito dos direitos e da própria cidadania” (IDEM, IBIDEM).

Prossegue o autor que essa efetividade somente irá ocorrer com uma verdadeira “mudança de mentalidade, que só se obterá a partir da formação de uma consciência que rompa posturas anteriores marcadas pela introspecção e que passe a considerar o mundo político e social (a realidade da vida) que rodeia o processo”. (IDEM, IBIDEM).

Assim, a fim de evitar uma prestação jurisdicional ainda mais lenta e burocrática envolvendo os casos do auxílio emergencial, o Tribunal Regional da 4ª Região (TRF4) publicou a Portaria Conjunta nº 8/2020.

## **A PORTARIA CONJUNTA Nº 8/2020 DO TRF4: UMA TENTATIVA DE ATENDER À RUA QUE GRITA!**

O ajuizamento de ações envolvendo o auxílio emergencial do Governo Federal se apresentou para a prestação jurisdicional, realizada pelo Poder Judiciário através da Justiça Federal, como um novo tipo de ação. Além de uma nova matéria, essas ações também trouxeram a necessidade de um rito organizado com o propósito de dar a celeridade necessária que o tema exige, já que envolve pessoas que se encontram em estado de necessidade econômica, com os seus direitos sociais comprometidos.

Diante disso, após a edição de algumas portarias, o Tribunal Regional Federal da 4ª região (TRF4), editou e publicou, em 21/08/2020, a Portaria Conjunta nº 8/2020. Essa portaria considerou alguns pressupostos, especialmente o estado de calamidade pública que foi decretado em razão da pandemia do Covid-19; os objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU, que são Meta 9 do Conselho Nacional da Justiça Federal; o grande número de ações pleiteando o auxílio emergencial; a necessidade de celeridade de tramitação das ações que visem à concessão desse auxílio; a necessidade de estabelecer rito uniforme, especialmente no âmbito dos Juizados Especiais Federais por onde tramitam essas ações, conside-

rando o baixo valor da causa; e as demandas no âmbito dos Juizados Especiais Federais e dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania – CEJUSCONs (BRASIL, 2020).

Inicialmente, segundo o artigo 1<sup>a</sup> da portaria, a distribuição dos processos se dá conforme o juízo competente. De acordo com o Código de Processo Civil, a distribuição obedece ao critério da territorialidade e do valor da causa<sup>6</sup>. Nesse sentido, o art. 51, parágrafo único, do CPC, estabelece que, se a União for ré, a ação poderá ser proposta no foro do domicílio do autor, no de ocorrência do ato ou fato que originou a demanda, no de situação da coisa ou no Distrito Federal (BRASIL, 2015). Ademais, o art. 3<sup>o</sup> da Lei 10.259/2001 prevê que as causas de até 60 salários mínimos em matérias de competência da Justiça Federal serão processadas pelos Juizados Especiais Federais (BRASIL, 2001), razão pela qual se utiliza este rito estabelecido pela Portaria Conjunta nº 8/2020 nos processos ora estudados.

Após a distribuição da ação, que normalmente ocorre sem o auxílio de advogado pelo chamado processo de atermação realizado pelas próprias Varas Federais, já que a presença de Procurador é facultativa no primeiro grau de jurisdição dos Juizados Especiais Federais, os servidores responsáveis por analisar esses processos no sistema eletrônico de processos da Justiça Federal, o chamado E-proc, deverão realizar a conferência da autuação, principalmente o campo assunto, realizando as correções caso seja necessário. Destaca-se que a portaria estabeleceu dois assuntos para as ações envolvendo o auxílio emergencial: o principal: 1401 – Auxílio Emergencial (Lei 13.892/2020, DIREITO ASSISTENCIAL) e o secundário: 1205 – COVID-19.

Os processos envolvendo o auxílio emergencial devem, em regra, ter como parte ré a União, representada processualmente pela Advocacia Geral da União (AGU), o que também deve ser objeto da conferência inicial.

Após a conferência inicial dos processos, no caso específico da Seção Judiciária do RS, os processos que tramitam nas Varas Federais de Porto Alegre deverão ser redistribuídos a 26<sup>a</sup> Vara Federal, ao passo que processos distribuídos nas

<sup>6</sup> “Art. 284. Todos os processos estão sujeitos a registro, devendo ser distribuídos onde houver mais de um juiz [...]. Art. 285. A distribuição, que poderá ser eletrônica, será alternada e aleatória, obedecendo-se rigorosa igualdade” (BRASIL, 2015).

demais Varas Federais e Unidades de Atendimento da das demais Subseções Judiciárias (UAAs) deverão ser redistribuídos ao CEJUSCON de Porto Alegre. Tudo isso com o propósito de centralizar e padronizar a tramitação dos processos envolvendo o auxílio emergencial<sup>7</sup>.

A título de exceção, por contarem com CEJUSCON próprios, processos oriundos de Bagé, Canoas, Caxias do Sul, Novo Hamburgo, Pelotas, Rio Grande, Santa Maria e Uruguaiana não sofrem redistribuição.

Em muitos desses processos, a União reconhece o equívoco de algum(ns) dos sistemas do Governo Federal responsável por analisar o pedido realizado pelos autores das ações, o que acaba por gerar, inclusive, acordo. Nesses casos, os juízes titulares dos CEJUSCONs são responsáveis pela homologação dos referidos acordos.

A Portaria, no seu artigo 3º, parágrafo único, mesmo com a centralização no CEJUSCON de Porto Alegre, no caso do Rio Grande do Sul, permitiu a realização de definições locais, em acordo com a AGU, de questões que envolvam à instrução dos processos de auxílio emergencial (BRASIL, 2020).

Com a previsão de uma grande demanda envolvendo esses processos, a Portaria, no seu artigo 4º, possibilitou a designação de juízes para atuar neles, inclusive no regime de dedicação exclusiva (BRASIL, 2020). O próprio TRF4 também realizou uma consulta, via e-mail, de servidores interessados em auxiliar nos processos envolvendo o auxílio emergencial, independentemente das funções desempenhadas nas Varas Federais ou UAAS em que são lotados. No formulário eletrônico encaminhado por e-mail havia o questionamento quanto ao número de horas disponibilizadas pelo servidor para auxiliar.

Após a sentença, nos casos de concessão de auxílio, caso a União não cumpra voluntariamente com a determinação – o que na prática não tem ocorrido, segundo o parágrafo único do artigo 4ª da Portaria, o pedido do cumprimento da obrigação de

---

<sup>7</sup> Para além do propósito de centralização e padronização da tramitação dos processos, a remessa ao CEJUSCON tem, como objetivo, promover a conciliação entre as partes, no intuito de promover a solução do litígio por meio de um acordo.



fazer pode ocorrer no próprio CEJUSCON, não sendo necessária a devolução dos processos à jurisdição de origem (BRASIL, 2020).

É importante destacar que, no caso específico da Vara Federal de Cruz Alta, o primeiro processo envolvendo o auxílio emergencial foi distribuído em maio de 2020, ou seja, anterior à Portaria. Pensando nesses casos, quanto ao fluxo dos processos, ela deixa claro que “não serão redistribuídos os processos conclusos para sentença ou nos quais haja tutela deferida” (BRASIL, 2020).

A fim de ganhar tempo e reduzir os vários prazos processuais, segundo a Portaria, não será a parte autora intimada da decisão ou ato que determina a redistribuição dos processos ao CEJUSCON ou que indefira o pedido de tutela de urgência ou o postergue para a fase de sentença (BRASIL, 2020).

Além disso, caso o objetivo do ajuizamento do processo seja discutir os critérios objetivos estabelecidos pela legislação para a concessão do benefício do auxílio emergencial, esses processos não deverão ser redistribuídos ao CEJUSCON.

Quanto à análise da petição inicial, o que dá início ao pedido de concessão do auxílio emergencial, segundo a Portaria é fundamental a análise de alguns documentos, destacando-se, principalmente, os motivos do indeferimento. Caso isso não ocorra, deverá ser analisado se a parte autora juntou todas as informações às quais tinha à disposição através do aplicativo da Caixa (Caixa Tem) e do Ministério da Cidadania (Auxílio Emergencial) (BRASIL, 2020).

Caso isso não seja feito, é necessária a intimação da parte autora para realizar a emenda, o que deverá ocorrer no prazo de 5 dias úteis. Caso a parte tenha juntado todas as informações de que tinha disponível, e mesmo assim não fique claro o motivo do indeferimento, deverá a União trazer todos os dados a que tenha acesso referentes ao indeferimento, quando ocorrer a sua primeira intimação. Também é possível que a União traga as informações ao processo, independente de intimação. Segunda a Portaria, essas conferências iniciais devem ser feitas pelas Varas ou UAAS de origem, antes da redistribuição aos Cejuscons.

A Portaria 423 de 19 de junho de 2020, publicada pelo Ministério da Cidadania traz uma série de documentos a serem apresentados, em caso de indeferimento administrativo do pedido de concessão do auxílio emergencial (BRASIL, 2020). Nos casos de indeferimento administrativo, a conferência dessa documentação prevista na referida Portaria caberá a quem analisar o pedido inicial.

De acordo com a Portaria, em se tratando de requerente detento, deverá a Vara Federal processante instruir o processo com “Declaração da Vara de Execução Criminal ou Secretaria Penitenciária sobre o regime atual de cumprimento da pena ou que comprove a extinção de punibilidade ou o cumprimento total da pena” (BRASIL, 2020).

Caso o autor da ação tenha sido apontado como empregado formalmente, é necessário juntar no processo o Cadastro Nacional de Informações Sociais (CNIS). Importante destacar que, segundo a Portaria Conjunta nº 8/2020, embora a Defensoria Pública da União não tenha contestado administrativamente o indeferimento do auxílio emergencial, isso não impede o ajuizamento da ação.

É importante destacar que, por opção muitas vezes do advogado, a parte autora ajuíza a ação chamada Mandado de Segurança. Nesses casos, segundo a Portaria, em não havendo autocomposição por ocasião das informações preliminares, o processamento deverá ser conforme a Lei própria do Mandado de Segurança, nº 12.016/2009 (BRASIL, 2020).

Uma vez reconhecido o direito ao auxílio, a União deverá informar nos autos, em até 9 (nove) dias úteis, o encaminhamento de ordem para a implantação do benefício. Para tanto, deverá usar a petição “proposta de conciliação” ou anexar o comprovante de registro no sistema GERID da DATAPREV. Nesse caso, a Vara processante de origem deverá encerrar eventuais prazos em aberto para contestação da União e demais partes que por acaso configurem no polo passivo da ação.

Da mesma forma, havendo outras partes no polo passivo – normalmente há a inclusão da Caixa Econômica Federal –, não há necessidade de intimar essas outras

partes em caso de decisão que homologue a conciliação. Na hipótese de reconhecimento parcial do pedido da União, deve ser dada nova vista à parte e, também, ao Ministério Público Federal, e caso de intervenção.

A Portaria deixa claro que compete à União, em fase de contestação, analisar todos os dados cadastrais da parte autora a que tenha acessos em sistemas disponíveis como DATAPREV, v.g. seguro-desemprego, Tribunal Superior Eleitoral, SISOBI etc (BRASIL, 2020).

Por fim, em alguns processos, a parte autora está incluindo o pedido de dano moral. Nesses casos, numa eventual condenação da União, segundo a Portaria Conjunta, “outras eventuais condenações pecuniárias constituirão obrigação de pagar, a ser encaminhada na forma da Lei nº 10.259/2001 (cumprimento de sentença – JEF), por requisição de pagamento em relação à União.

## **AUXÍLIO EMERGENCIAL: UM ESTUDO A PARTIR DA VARA FEDERAL DE CRUZ ALTA**

A fim de minimizar os impactos, principalmente econômicos, causados pela pandemia do Covid-19, o Governo Federal estabeleceu o chamado auxílio emergencial, um benefício financeiro, no valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, destinado aos desempregados, trabalhadores informais, microempreendedores individuais e autônomos (BRASIL, 2020).

Com previsão na Lei nº 13.982/2020, o auxílio está sendo pago aos cidadãos que cumprirem, cumulativamente, os requisitos estabelecidos no artigo 2º do referido diploma legal, quais sejam: idade superior a 18 (dezoito) anos, exceto no caso de mães adolescentes; inexistência de emprego formal ativo; não recebimento de benefício previdenciário ou assistencial, de seguro-desemprego ou de programa de transferência de renda federal, salvo o Bolsa Família; renda familiar mensal per capita de, no máximo, meio salário-mínimo ou renda familiar mensal total de até três salários mínimos; não recebimento de rendimentos tributáveis acima de R\$ 28.559,70 (vinte

e oito mil, quinhentos e cinquenta e nove reais e setenta centavos) no ano de 2018; exercício de atividade na condição de microempreendedor individual, contribuinte individual do Regime Geral de Previdência Social ou trabalhador informal, seja empregado, autônomo ou desempregado, de qualquer natureza, inclusive o intermitente inativo, inscrito no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) ou que, nos termos de autodeclaração, cumpra o requisito atinente à renda familiar (BRASIL, 2020).

Para os efeitos da referida Lei, consideram-se formais os empregados cujos contratos de trabalho estejam formalizado nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho, assim como os agentes públicos, independentemente da relação jurídica, até mesmo os ocupantes de cargo ou função temporários, de cargo em comissão e os titulares de mandato eletivo (art. 2º, §5º). A legislação também limita o recebimento do auxílio emergencial a dois membros da mesma família (art. 2º, §1º), bem como prevê o pagamento dobrado do benefício para as provedoras de famílias monoparentais (art. 2º e 3º) e a substituição, temporária e de ofício, do Programa do Bolsa Família pelo Auxílio Emergencial, nas situações em que este for mais vantajoso, ainda que haja um único beneficiário no grupo familiar (art. 2º, §2º) (BRASIL, 2020).

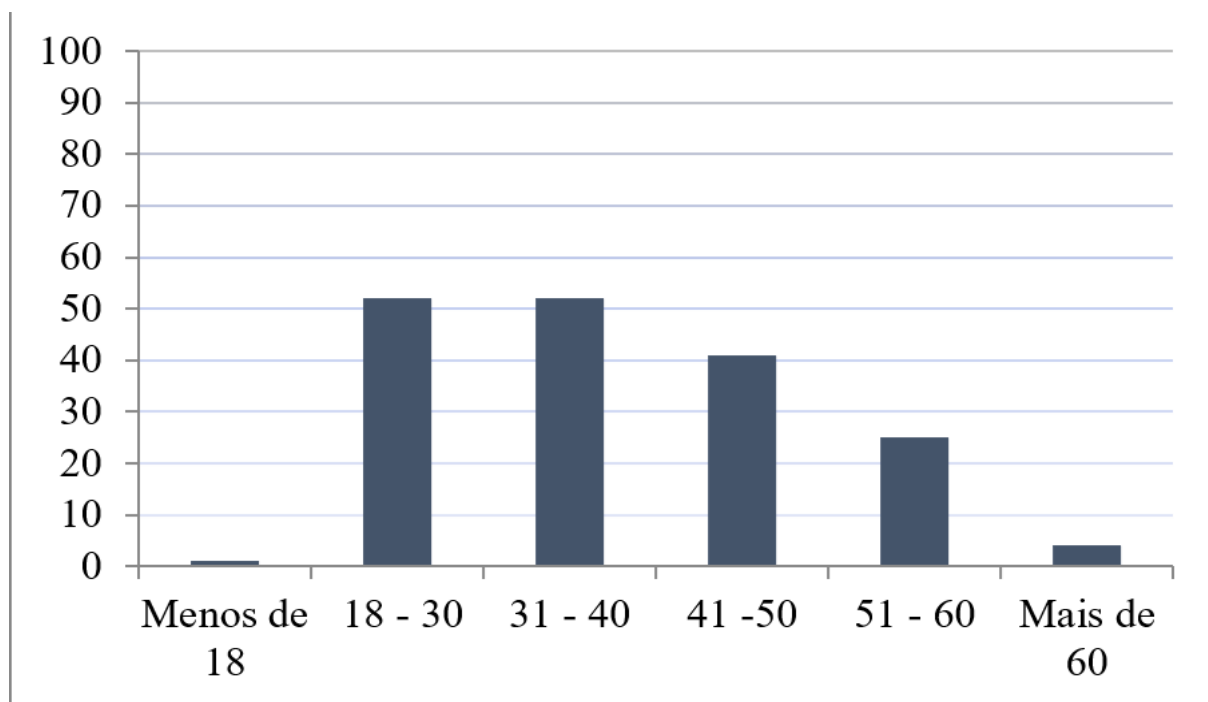
Quem estava registrado no CadÚnico<sup>8</sup> até o dia 2 de abril de 2020 teve os dados automaticamente analisados e, se considerado elegível, recebeu o auxílio financeiro de forma intuitiva. Os demais puderam realizar o cadastramento a partir do dia 7 de abril, por meio de plataformas digitais - site e aplicativo - destinadas a este fim. Segundo o balanço disponibilizado pela Caixa Econômica Federal, atualizado em 1º de setembro, foram processados cerca de 109,1 milhões de cadastros (incluindo os automáticos), sendo que apenas 67,2 milhões foram considerados elegíveis (CAIXA ECONÔMICA FEDERAL, 2020).

Diante dos inúmeros indeferimentos, os cidadãos começaram a buscar judicialmente o recebimento do auxílio emergencial. Na Vara Federal de Cruz Alta/RS, a primeira ação relacionada ao assunto foi ajuizada no dia 15 de maio do corrente ano e, nos três meses subsequentes, isto é, até o dia 15 de agosto, contabilizou-se a distribuição de 175 processos. Os requerentes, 91 do sexo feminino e 84 do masculino,

<sup>8</sup> O Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal é um instrumento de identificação e de caracterização socioeconômica das famílias de baixa renda, usado para selecionar e incluir esta população em programas sociais. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/cadastro\\_unico/Manual\\_Gestao\\_Cad\\_Unico.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/cadastro_unico/Manual_Gestao_Cad_Unico.pdf). Acesso em: 21 set. 2020.

possuem, em sua maioria, entre 18 e 50 anos de idade, como demonstra o gráfico abaixo:

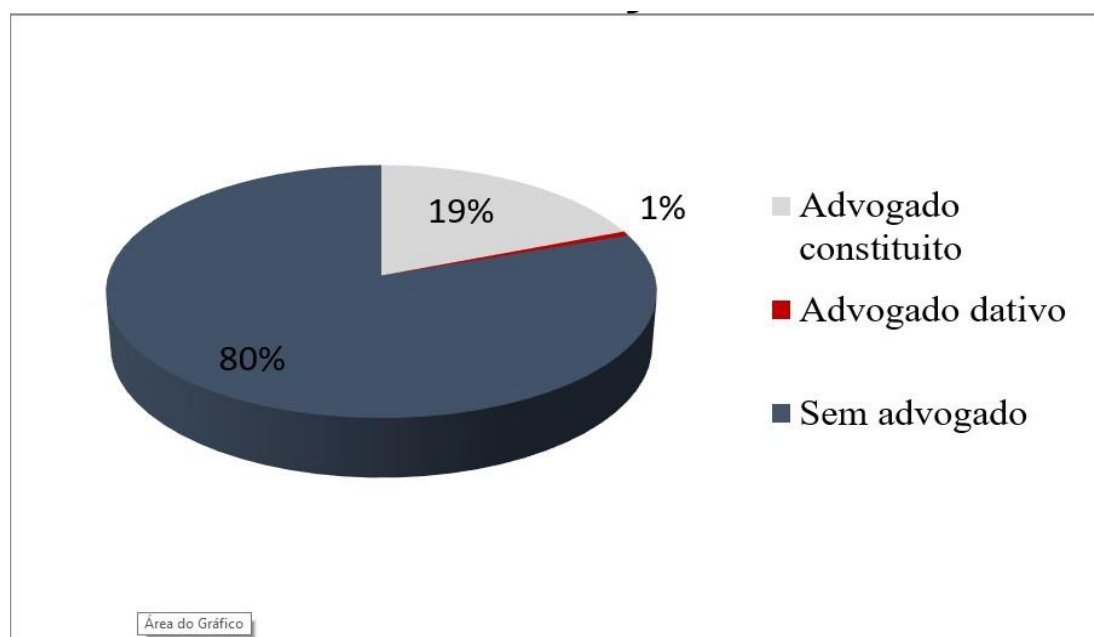
**GRÁFICO 1 – GRUPOS ETÁRIOS**



**FONTE:** Os autores

Observa-se, ainda, que dos 175 postulantes que visam ao recebimento do auxílio emergencial, apenas 34 possuem advogados vinculados aos processos, sendo que, em um deles, o procurador atua como dativo, como revela o gráfico a seguir:

**GRÁFICO 2 – REPRESENTAÇÃO POR ADVOGADO**



**FONTE:** Os autores

Nessa perspectiva, ressalta-se que, nos termos do artigo 10, da Lei nº 10.259/01, a presença de advogado não é obrigatória para ingressar com uma ação no Juizado Especial Federal Cível, que possui competência para processar, conciliar e julgar causas no âmbito da Justiça Federal até o valor de sessenta salários mínimos, conforme previsão do artigo 3º do referido diploma legal (BRASIL, 2001). Na ausência de advogado, as partes podem procurar diretamente a Justiça Federal e dar início ao processo mediante o procedimento de atermação. Em regra, este mecanismo consiste na transformação dos relatos e dos pedidos da parte em um termo, ou seja, um documento escrito, confeccionado pelo servidor. No entanto, dado o regime integral de trabalho remoto imposto pela pandemia e a fim de viabilizar a inclusão social objetivada com este procedimento, o atendimento para o ingresso das ações referentes ao auxílio emergencial foi realizado integralmente a distância, através de ligações e e-mails, inclusive em relação ao encaminhamento dos documentos necessários<sup>9</sup>.

Nesse ponto, é importante compreender algumas disposições legislativas acerca do auxílio, como as competências dos órgãos responsáveis pela sua gestão, apresentadas no artigo 4º do Decreto nº 10.316/2020 (BRASIL, 2020), abaixo colacionado:

Art. 4º Para a execução do disposto neste Decreto, compete:

I - ao Ministério da Cidadania:

- a) gerir o auxílio emergencial para todos os beneficiários;
- b) ordenar as despesas para a implementação do auxílio emergencial;
- c) compartilhar a base de dados de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, de que trata a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, a partir de abril de 2020, com a empresa pública federal de processamento de dados;
- d) compartilhar a base de dados do Cadastro Único com a empresa pública federal de processamento de dados; e
- e) suspender, com fundamento no critério estabelecido no § 2º do art. 2º da Lei nº 13.982, de 2020, os benefícios financeiros do Programa Bolsa Família, com fundamento nas informações obtidas do banco de dados recebido da empresa pública federal de processamento de dados; e

II - ao Ministério da Economia:

- a) atuar, de forma conjunta com o Ministério da Cidadania, na definição dos

<sup>9</sup> Dentre a documentação essencial, enfatiza-se o comprovante de indeferimento do benefício no âmbito administrativo, com a demonstração do motivo para a sua negativa, de modo a possibilitar a análise judicial.

critérios para a identificação dos beneficiários do auxílio emergencial; e

b) autorizar empresa pública federal de processamento de dados a utilizar as bases de dados previstas neste Decreto necessárias para a verificação dos critérios de elegibilidade dos beneficiários, e a repassar o resultado dos cruzamentos realizados à instituição financeira pública federal responsável.

A Empresa Pública Federal que ficou responsável pelo processamento dos dados foi a Dataprev, empresa de tecnologia e informações da Previdência Social. Nesse sentido, a Portaria nº 351, de 7 de abril de 2020 (BRASIL, 2020) descreveu as atividades que incumbem à referida empresa:

Art. 6º Para a operacionalização do auxílio emergencial, a Dataprev poderá atuar como agente operador, conforme termos e condições estabelecidos em contrato a ser firmado com o Ministério da Cidadania, podendo realizar, dentre outras estabelecidas em contrato, as seguintes atividades de tratamento das informações que lhe forem disponibilizadas:

I - verificação dos critérios de elegibilidade dispostos na Lei nº 13.982, de 2020, por meio do cruzamento entre as bases cedidas pelos órgãos citados no art. 3º;

II - habilitação e concessão do auxílio emergencial, com as informações necessárias ao pagamento;

III - acompanhamento, ateste e retorno ao Ministério da Cidadania das operações de pagamentos executadas pelo agente pagador; e

IV - identificação, com base no critério definido na Lei, se o pagamento do auxílio emergencial é mais vantajoso que os benefícios financeiros do PBF, gerando banco de dados com tais informações para o Ministério da Cidadania.

À vista disso, infere-se que a análise para a concessão do auxílio emergencial foi feita a partir do cruzamento entre os dados dos requerentes, constantes no Cadastro Único ou fornecidos através de autodeclaração, e aqueles que integram a base de informações do Governo Federal. Nesse contexto, é importante sublinhar os principais motivos alegados para a inelegibilidade do cidadão ao recebimento do benefício.

Em primeiro lugar, aparece a existência de vínculo formal de emprego ativo cadastrado nos sistemas consultados. Sob esta perspectiva, observou-se a desatualização da base de dados governamentais, uma vez que a maioria dos requerentes

realmente laborou nas instituições indicadas, porém os vínculos já se encontravam predominantemente encerrados no momento do cadastro, conforme demonstrado pelos contratos rescisórios, comprovantes de exoneração, CTPS (Carteira de Trabalho e Previdência Social) e dados constantes no CNIS (Cadastro Nacional de Informações Sociais).

Na sequência, houve grande incidência de dois motivos que se assemelham e demonstram certa incongruência com o disposto em Lei: o fato de o cidadão ou membro de sua família receber Bolsa Família ou integrar grupo familiar do Cadastro Único já contemplado com o auxílio emergencial. Como já mencionado, o § 2º, do artigo 2º, da Lei nº 13.982/2020 prevê a substituição, temporária e automática, do Bolsa Família pelo Auxílio Emergencial nas situações em que este for mais vantajoso. Ademais, o §1º do mesmo diploma legal limita o recebimento do benefício a dois integrantes do mesmo grupo familiar. Assim, o fato de o requerente receber Bolsa Família ou integrar grupo familiar do Cadastro Único já contemplado pelo auxílio não justifica, por si só, o indeferimento do benefício.

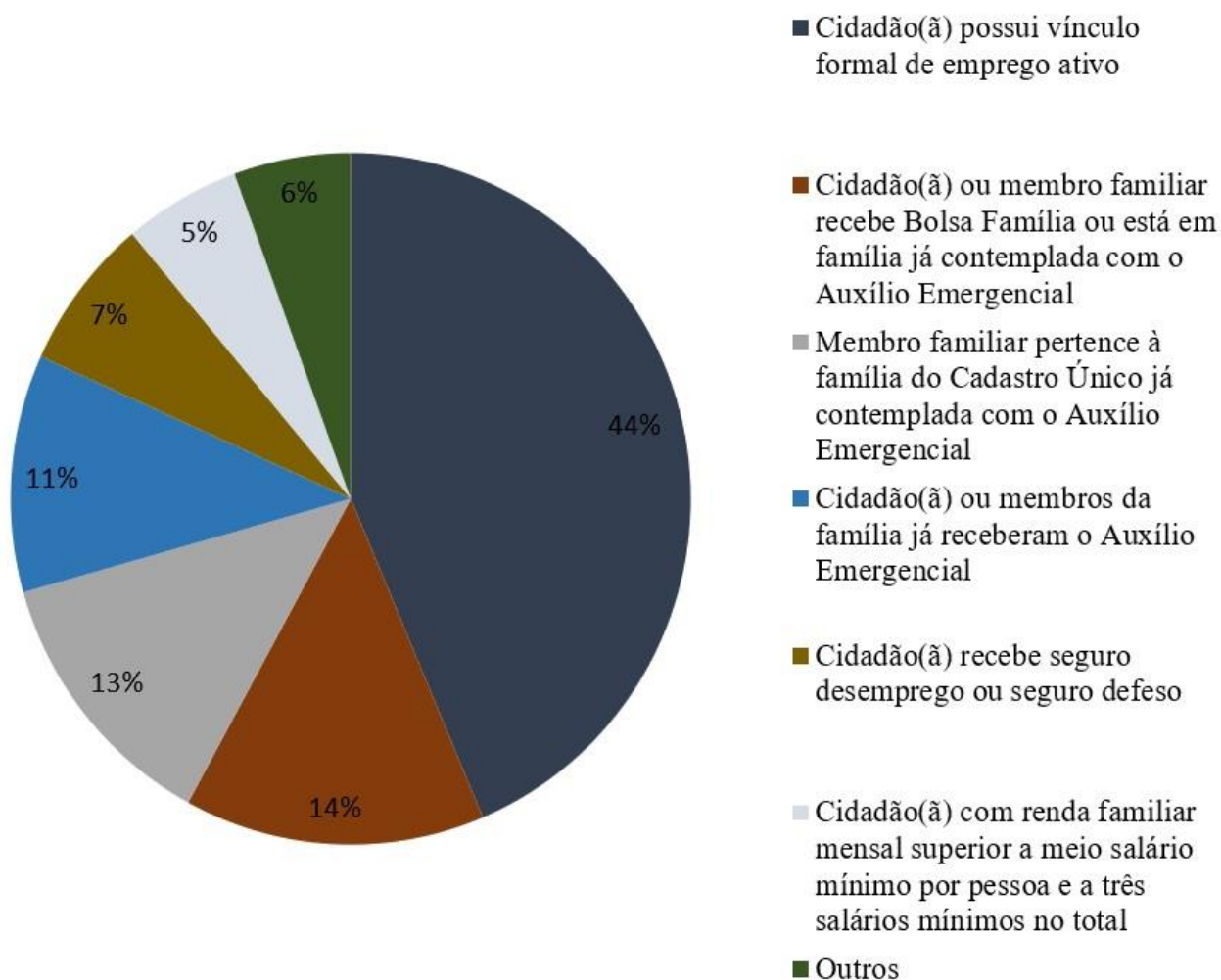
Outrossim, apesar da limitação a dois membros da mesma família, verificou-se, em alguns casos, o indeferimento do auxílio, sob a justificativa de que membros do grupo familiar já o haviam recebido (terceiro motivo mais recorrente), a integrantes de famílias em que apenas uma pessoa havia sido contemplada.

O recebimento de seguro desemprego e a renda familiar mensal *per capita* superior a meio salário mínimo ou a três salários mínimos no total também se sobressaíram entre as principais justificativas para inelegibilidade, contudo, com uma menor incidência.

Por fim, os motivos menos usados, que integram a porcentagem denominada de “outros” no gráfico a seguir, referem-se, em suma, aos rendimentos tributáveis superiores a R\$ 28.559,70 (vinte e oito mil, quinhentos e cinquenta e nove reais e setenta centavos) no ano de 2018; à residência no exterior; ao recebimento de benefício previdenciário ou assistencial e à idade inferior a 18 (dezoito) anos. Veja-se o gráfico a seguir:



### GRÁFICO 3 – PRINCIPAIS MOTIVOS PARA INDEFERIMENTO DO AUXÍLIO EMERGENCIAL

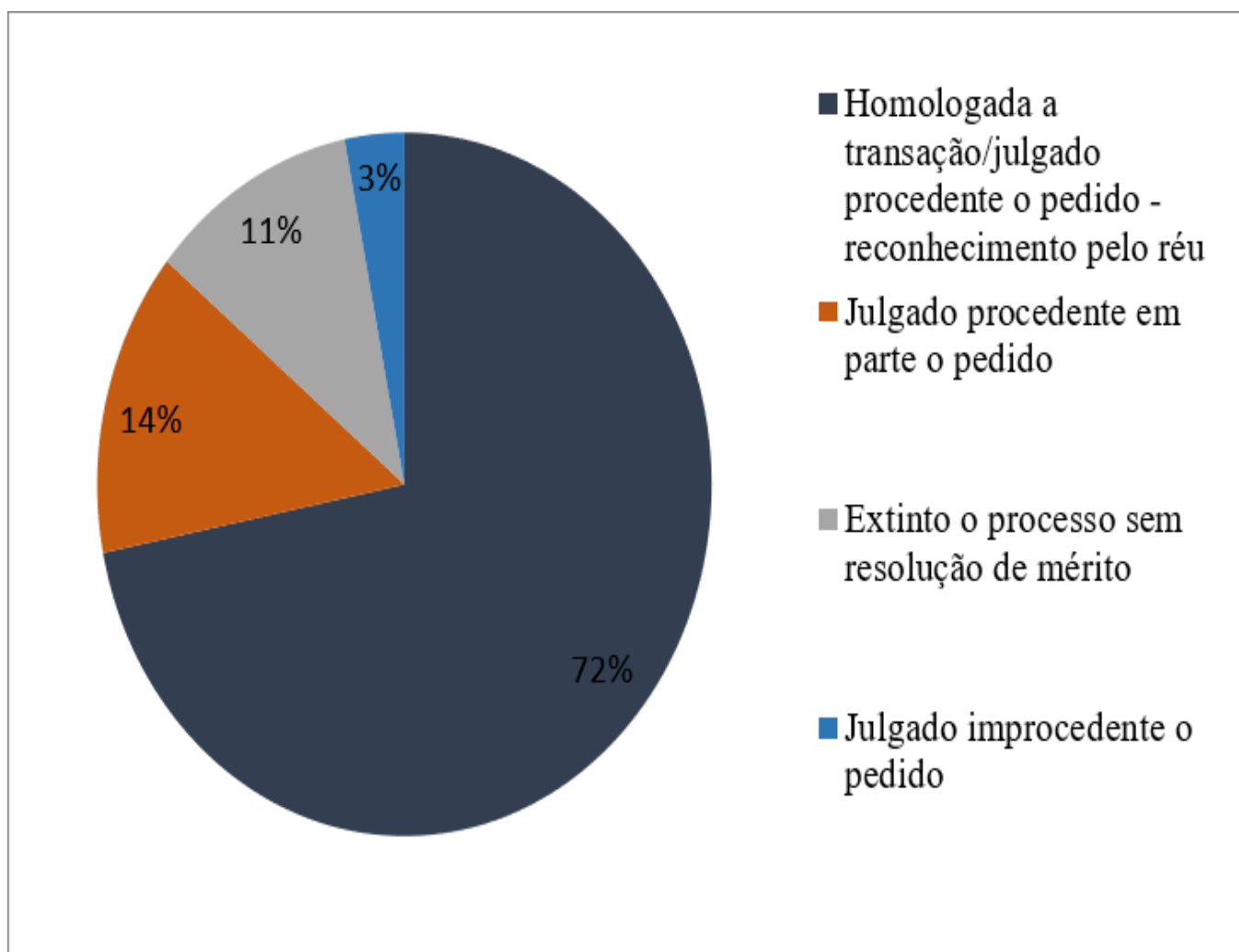


FONTE: Os autores

Além dos indeferimentos expressos, demonstrados no gráfico supra, uma significativa parcela dos processos (43) está com o cadastro retido para processamento adicional. Nesses casos, foram identificados indícios de desconformidades com a Lei nº 13.982/2020. A título de exemplo, cita-se a identificação do requerente como presidiário. Em alguns deles, o auxílio foi inicialmente deferido e, após, foram detectadas as eventuais desconformidades, de modo que o benefício foi bloqueado, a fim de se realizar uma avaliação mais aprofundada.

Até o momento desta pesquisa, a maioria dos processos ainda não foi sentenciada. Apesar disso, apresenta-se no gráfico a seguir uma análise das 64 demandas que já foram julgadas ou tiveram acordos homologados:

## GRÁFICO 4 – ANÁLISE DAS SENTENÇAS JÁ PROFERIDAS



**FONTE:** Os autores

Nesse cenário, destaca-se que, dos 46 processos em que a União reconheceu o pedido do autor, 30 indicavam a existência de vínculo formal de emprego ativo como motivo para o indeferimento do auxílio. Os demais processos englobam situações variadas dentro dos principais motivos apresentados, sem nenhuma outra proeminência.

Em relação aos pedidos que foram julgados parcialmente procedentes, salienta-se que foi reconhecido o direito da parte ao recebimento do auxílio emergencial, no entanto, foram indeferidos os danos morais postulados. Cumpre destacar que, nesses processos, todos os postulantes estão representados por advogados. Em síntese, as fundamentações das sentenças indicam que, considerados os milhões

de pedidos, o grande número de informações cruzadas e o curto prazo para resposta, de modo que os equívocos ocorrentes se demonstraram compreensíveis. Além disso, os alegados abalos de ordem moral, como constrangimentos, transtornos e perturbações na vida pessoal e financeira, não restaram devidamente comprovados.

As sentenças de extinção do processo sem resolução de mérito, por sua vez, deram-se, em suma, pela perda superveniente do objeto, gerada pela posterior concessão do auxílio; pela desistência da parte autora ou pela má instrução do pedido no âmbito administrativo, o que impossibilitou a análise judicial.

Por fim, os pedidos julgados improcedentes se originaram do comprovado recebimento, no ano de 2018, de rendimentos superiores ao limite estabelecido pela Lei nº 13.982/20, qual seja, R\$ 28.559,70, e por estar preenchido o limite legal para percepção do auxílio emergencial dentro de um mesmo grupo familiar, isto é, dois integrantes, de acordo com as informações constantes no Cadastro Único até abril de 2020.

## CONCLUSÃO

Como reflexo das crises enfrentadas pelo Estado social está a prestação jurisdicional lenta e que deveras deixa de atender às necessidades dos cidadãos, dentre outros aspectos, pelo excesso de morosidade entre a realização do pedido até o deslinde do conflito.

Em tempos pandêmicos, tratando-se especialmente da crise econômica gerada pelo coronavírus, a qual impede a própria sobrevivência dos cidadãos que não possuem uma renda mínima, compete ao Poder Judiciário, ante a criação, pelo Poder Executivo, de um auxílio emergencial para assistir os mais necessitados, rever a sua prestação jurisdicional, buscando, especialmente, torná-la mais célere.

Pensando nisso, portanto, o Tribunal Regional da 4ª Região (TRF4) criou e publicou a Portaria Conjunta nº 8/2020, a qual, sem sombra de dúvidas, especialmente pela redução de tradicionais prazos processuais consagrados, por exemplo,

pelo Código de Processo Civil, possibilita uma prestação jurisdicional mais efetiva, atendendo, de fato, ao grito das ruas diante da urgência envolvendo os processos relacionados ao auxílio emergencial.

Como destaca Warat (2010), tradicionalmente os juristas fazem e pensam o direito fora da realidade, sem sensibilidade. Configura-se o que o autor chama de racionalismo jurídico, alertando para o perigo de “ismos”. A partir dele, a concepção moderna do direito é baseada no normativismo. Prossegue o autor que “a magistratura decide de forma insensível o que as partes do conflito necessitam” (idem, ibidem, p. 57). Trata-se de uma verdadeira alergia, por exemplo, à transdisciplinaridade.

No entanto, é preciso considerar a rua enquanto produtora do novo, ou seja, “pensamentos não podem resistir ao sol da rua” (WARAT, 2010, p. 53), já que ela é responsável por oxigenar o pensamento do direito. Já que, segundo o autor, o que caracteriza o homem é a impermanência e a inquietude, o direito não pode permanecer alheio a esse movimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. **Danos colaterais**: desigualdades sociais numa era global. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Z; BORDONI, C. **Estado de crise**. Tradução: Renato Aguiar. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BRASIL. Lei n. 10.259, de 12 de julho de 2001. **Dispõe sobre a instituição dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais no âmbito da Justiça Federal**. Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10259.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10259.htm). Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Lei 13.105, de 16 de março de 2015. **Código de Processo Civil**. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm). Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Decreto n. 10.316, de 7 de abril de 2020. **Regulamenta a Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020, que estabelece medidas excepcionais de proteção social a serem adotadas durante o período de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19)**. Brasília, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/d10316.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10316.htm). Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.982, de 2 de abril de 2020. **Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, para dispor sobre parâmetros adicionais de caracterização da situação de vulnerabilidade social para fins de elegibilidade ao benefício de prestação continuada (BPC), e estabelece medidas excepcionais de proteção social a serem adotadas durante o período de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19) responsável pelo surto de 2019, a que se refere a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l13982.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13982.htm). Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Portaria n. 351, de 7 de abril de 2020. **Regulamenta os procedimentos de que trata o Decreto nº 10.316/2020, a respeito do Auxílio Emergencial instituído pela Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-351-de-7-de-abril-de-2020-251562808>. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Portaria n. 423, de 19 de junho de 2020. **Dispõe acerca da contestação extrajudicial relativa aos indeferimentos de requeri-**

mentos de auxílio emergencial, previsto na Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020, no âmbito da Defensoria Pública da União, por meio de comprovação documental. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-423-de-19-de-junho-de-2020-262755438>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Tribunal Regional Federal da 4ª Região. **Portaria Conjunta nº 8/2020**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: [https://www.trf4.jus.br/trf4/diario/visualiza\\_documento\\_adm.php?orgao=1&id\\_materia=3014374&reload=false](https://www.trf4.jus.br/trf4/diario/visualiza_documento_adm.php?orgao=1&id_materia=3014374&reload=false). Acesso em: 12 out. 2020.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. **Auxílio Emergencial: últimos números**. Disponível em: <https://caixanoticias.caixa.gov.br/noticia/22125/auxilio-emergencial-clique-aqui-para-ver-os-ultimos-numeros-2>. Acesso em: 01 set. 2020.

HERMANY, R.; PEREIRA, H. M. K. Políticas públicas locais de saúde: uma análise a partir do princípio da subsidiariedade administrativa. In REIS, J. R.; LEAL, R. G. (Org.). **Direitos Sociais & Políticas Públicas: desafios contemporâneos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 214-231.

PEROBELLI, M. P.; SCHMIDT, J. P. Superando a dicotomia público/privado: o comunitário e o público não estatal no Brasil. In REIS, J. R.; LEAL, R. G. (Org.). **Direitos Sociais & Políticas Públicas: desafios contemporâneos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 147-173.

SILVA, E. W. **Estado, sociedade civil e cidadania no Brasil: bases para uma cultura de direitos humanos**. Ijuí: UNIJUÍ, 2012.

# EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO: O LÚDICO NAS SÉRIES INICIAIS COMO FATOR PREPONDERANTE PARA MOBILIDADE URBANA

Capítulo 23: 10.48209/978-65-23-CONTE-9

Alex Wilbo Vieira Rocha<sup>1</sup>

Arli Rose Fradique de Lyra<sup>2</sup>

Klévia Lima Delmiro<sup>3</sup>

Claudionor de Oliveira Silva<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traz como temática Educação para o Trânsito através do lúdico nas séries iniciais como fator preponderante para mobilidade urbana. Com o desenvolvimento da mesma é possível notar a importância do lúdico para a promoção do desenvolvimento da criança na educação infantil. Um dos principais motivos para a criação desse artigo é justamente a preocupação com o futuro das crianças. Essa pesquisa foi posta em prática através de uma parceria com alguns órgãos públicos responsáveis pelo trânsito de nossa cidade em parceria com outros órgãos que visam educação qualitativa de um novo cidadão (meio ambiente, secretaria de educação e UNICEF), as ações aconteceram em praças, praias e nas escolas públicas e privadas. O jogo, o brinquedo e a brincadeira são instrumentos mediadores no processo didático-pedagógico, são importantes ferramentas, auxiliares no desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, psicológico e social da criança em formação. Peças-chave neste processo estimulam a relação da criança consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Aliado a isso, o aprendizado e as discussões devem continuar em casa, levando assim o conhecimento adquirido além das barreiras escolar.

A aprendizagem desenvolvida com cooperação dos pares, mediadas pelo professor, torna-a mais acessível e mais estimulante para novas aprendizagens porque o que hoje é feito com ajuda, como desafio, prepara para amanhã fa-

---

1 Graduando do curso de Pedagogia do Centro Universitário Maurício de Nassau, Maceió/AL. E-mail: [alex\\_pochat@hotmail.com](mailto:alex_pochat@hotmail.com)

2 Graduada do curso de Pedagogia do centro Universitário Maurício de Nassau, Maceió/AL. E-mail: [arlifradique@gmail.com](mailto:arlifradique@gmail.com)

3 Orientadora, Mestre em Políticas e Gestão da Educação, Psicopedagoga, Licenciada em Geografia, Graduada em Pedagogia e Docente UNINASSAU. E-mail: [klevia.delmiro88@gmail.com](mailto:klevia.delmiro88@gmail.com)

4 Doutorando em Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, RS. E-mail: [claudionor.silva@universo.univates.br](mailto:claudionor.silva@universo.univates.br)

zermos sozinhos, interferindo na zona de desenvolvimento proximal e provocando avanços que não se dariam de forma espontânea. (VIGOSTKY,1987).

O objetivo desta pesquisa é proporcionar aos participantes a construção de conhecimentos gerais sobre trânsito de forma lúdica oportunizando um momento de sensibilização de cidadania. Analisar a educação do trânsito trabalhada no contexto escolar através de forma lúdica; compreender a mobilidade urbana através dos jogos lúdicos no contexto escolar; avaliar o conhecimento das crianças sobre trânsito, atitudes e valores de cidadania. A metodologia utilizada na aplicação da pesquisa qualitativa será o de aprendizagem por meio das brincadeiras. Ao brincar é possível fazer a criança perceber como o trânsito se forma como as pessoas participam dela, quais são os interesses e necessidades. A justificativa maior da pesquisa com base no projeto trânsito na escola através do lúdico está em proporcionar ao público alvo uma proposta atrativa e estimulante de interação com o tema trânsito que além de contribuir para o aprendizado das crianças envolvidas traz como subproduto o processo de conscientização de pais e educadores envolvidos na ação educativa, através de parcerias com alguns órgãos públicos.

Ficando evidente no desenvolvimento da pesquisa que o brincar e as brincadeiras proporcionam uma oportunidade ímpar de interação entre pais e filhos, pois permitem repassar experiências imprescindíveis na formação do ser humano. Para Vygotsky (1984), na abordagem histórico-cultural, brincar é satisfazer necessidades com a realização de desejos que não poderiam ser imediatamente satisfeitos. O brinquedo seria um mundo ilusório, em que qualquer desejo pode ser realizado. As duas principais características colocadas pelo autor são as regras e a situação imaginária, sempre presentes nas brincadeiras. De acordo com essa teoria, quando as crianças mais novas brincam, elas utilizam muito a situação imaginária, a imaginação está presente com força, enquanto as regras ficam mais ocultas, mas não deixam de existir. Com isso salientamos que população possa refletir e modificar suas atitudes e comportamentos destinados ao Trânsito e assim tornando possível a segurança no trânsito, com perspectivas de resultados eficazes na formação de cidadãos partindo de princípios, valores e atitudes. E com a pesquisa concluímos na prática que é iniciando com o lúdico na educação infantil que podemos atingir desde as crianças



percorrendo por funcionários das instituições de ensino e responsáveis pelas crianças que se encontram presentes no momento da aplicação do brincar.

## BREVE HISTÓRICO DO TRÂNSITO NO MUNDO

Pesquisas da Organização Mundial da Saúde (OMS) apontam o trânsito como uma das maiores causas de morte em todo o mundo, inclusive no Brasil. É comum vermos acidentes ou desentendimentos no trânsito e, para isso, foram criadas normas que regulam todas as atividades de tráfico em vias. No Brasil, a regulamentação é feita pelo Código de Trânsito Brasileiro (CTB).

O trânsito surgiu bem antes da invenção dos automóveis, lá para meados do século 19, já a história do automóvel tem início por volta de 1769, com a criação do motor a vapor de automóveis capazes de transportar humanos. Em 1807, os primeiros carros movidos por um motor de combustão interna a gás combustível apareceram, o que levou à introdução em 1885 do moderno motor a gasolina ou com combustão a gasolina onipresente interno. O ano de 1876 é considerado o ano de nascimento do automóvel moderno - com o Benz Patent Motorwagen, pelo inventor alemão Karl Benz. Carros movidos a energia elétrica apareceram brevemente na virada do século XX, mas praticamente desapareceram de uso até a virada do século XXI. O início da história do automóvel pode ser dividido em um certo número de eras, com base nos meios comuns de propulsão. Períodos posteriores foram definidos por tendências de estilo exterior, tamanho e preferências de serviços públicos. O primeiro automóvel, invenção do francês Nicholas Cugnot, ficou pronto em 1771 e se deslocava a uma velocidade de 4 km/h. Nesse mesmo ano, aconteceu o primeiro acidente automobilístico da história. O próprio Cugnot perdeu o controle da direção ao tentar fazer uma curva e, por não ter freio, destruiu um muro no pátio de manobras no Quartel Real de Vicesnes (França). Na Inglaterra surgiu a primeira lei de trânsito - a da "Bandeira Vermelha" - em 1836. Limitava em 10 km/h a velocidade máxima e obrigava que um homem precedesse o veículo com uma bandeira vermelha para alertar os pedestres.

Além dos dispositivos legais, também foram criados meios para sinalizar e disciplinar o uso da via. Em 1868, surge na Inglaterra um dispositivo para controle de

tráfego com luzes coloridas, para ser visto à noite, que funcionava a gás. O mecanismo era formado por duas hastes que eram movimentadas por policiais: quando na horizontal, elas indicavam que os veículos parassem; em 45 graus, eles deveriam seguir. Durou menos de um mês porque explodiu, ferindo o policial que o manejava. O sinal de três cores que temos hoje foi inventado e instalado pelo policial William Potts, em 1920, em Detroit.

## HISTÓRICO DO TRÂNSITO NO BRASIL

O primeiro carro no Brasil foi trazido de Paris para São Paulo por Henrique Santos Dumont (irmão de Alberto) em 1891. Era um Peugeot com motor Daimler de patente alemã. Já o primeiro acidente automobilístico aconteceu alguns anos depois: em 1897, no Rio de Janeiro. O abolicionista José do Patrocínio importou um carro e emprestou para Olavo Bilac que, sem ser habilitado, bateu na primeira árvore que encontrou na Estrada Velha da Tijuca. Diante da necessidade de uma proteção regida por leis, foi criado o primeiro Código de Trânsito do Brasil, foi o Decreto-Lei nº 3.671 de 25 de setembro de 1941, depois veio a Lei nº 5.108 de 21 de setembro de 1966. E, hoje, encontra-se em vigor, o Código de Trânsito Brasileiro instituído pela Lei nº 9.503 de 23 de setembro de 1997.

## COMPORTAMENTO HUMANO NO TRÂNSITO

Todos os dias temos notícias de vidas modificadas radicalmente pela intolerância, imprudência, imperícia e falta de educação na temática trânsito que se apresenta em diversas formas, a cada fim de semana ou feriado, indivíduos são atropelados e se acidentam nas rodovias e cidades de nosso país. Sofrimento, não só de quem sobrevive a um desses acidentes, mas também uma dor irreparável para estrutura familiar das vítimas, e uma enorme sensação de impotência, principalmente porque estes índices não diminuem; pelo contrário, crescem exacerbadamente.

Pensar sobre o trânsito exige que cada especialidade envolvida neste amplo sistema se dedique, à construção de soluções. A educação nos anos iniciais pode ser a maior e melhor solução, pois ela visa uma nova geração de cidadãos conscientes,

mas isto não impede que esse “agente” mirim não modifique seu meio atual.

O ser humano nasce em busca de aprendizado, dependendo do outro para sobreviver, de cuidados especiais para seu desenvolvimento físico, mental e de caráter. O que nos faz remeter que a educação para o trânsito como fator preponderante para mobilidade urbana é essencial, pois o trânsito envolve a todos, pois o trânsito é o todo: vias, veículos, pessoas, animais (...). E o mesmo leva suas vítimas sem distinção de sexo, cor, idade, nível social.

O trânsito é um direito de todos, englobando o direito de ir e vir com segurança, de acordo com o Código de Trânsito Brasileiro – CTB (1997). Podemos entender o sistema de trânsito como o deslocamento das pessoas nas vias, utilizando algum veículo motorizado ou não, incluindo as questões relativas à acessibilidade e deslocamentos. Desse ponto de vista, o trânsito se amplia ao conceito de mobilidade humana, cujo bem maior é o ser humano (Moretzsohn & Macedo, 2005).

Toda ação do homem no trânsito é influenciada pelas emoções e por sua personalidade. Para Rozestraten (1986), o condutor do veículo irá expressar no trânsito a sua inteligência e o seu caráter, sendo o trânsito apenas o reflexo destas características. A relação entre os acidentes de trânsito e as características pessoais, patologias psiquiátricas e consumo de substância psicoativa - SPA é levantada em recente pesquisa por Faller, Barros, Ferijolo, Deniz, Machado. & Bumaguri (2010). Estes acrescentam que, muitas vezes, os indivíduos são sub diagnosticados.

É imprescindível ampliar esta atuação quando se visa a maior qualidade de vida no trânsito. Levantamento da Organização Mundial da Saúde - OMS (2009) aponta que de 20 a 50 milhões de indivíduos sofrem de traumatismos não fatais decorrentes dos acidentes de trânsito.

Atuar preventivamente é levar em conta a cultura existente e trabalhar para a sua mudança. Por estas informações que nossa pesquisa busca focar na educação infantil com uma temática voltada para mobilidade urbana. Desenvolver ações preventivas em instituições públicas e privadas auxilia na transformação da cultura, o que resultará em menor número de acidentes e lesões no trânsito.

## IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A MOBILIDADE URBANA

O lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus” que quer dizer “jogo”, o termo da palavra evoluiu com o avanço das pesquisas de modo que deixou de ser considerado apenas o sentido do jogo. Através do brincar a criança pode desenvolver a sua coordenação motora, suas habilidades e seu raciocínio lógico. A construção de conhecimentos gerais sobre trânsito é uma forma lúdica com a utilização de dinâmicas, jogos e vivências que proporcionem um momento de sensibilização de cidadania e convivência social no trânsito.

O lúdico é associado ao sentimento do prazer em se fazer, realizar algo, do gostar de fazer, da alegria, do contentamento. Um prazer que está ligado ao interesse, pois a atividade será aceita ou não pelo público que se pretende atingir, se for interessante e estiver adequada ao seu desenvolvimento intelectual. Brincar é uma atividade fundamental para desenvolver a identidade e autonomia da criança. A criança se comunica desde cedo com os outros indivíduos, essa comunicação é dada através gestos sons e depois entra a comunicação através do brincar, pois a representar um papel na brincadeira desenvolve a imaginação da criança. Dentro das brincadeiras a criança desenvolverá capacidades importantes, dentre elas a atenção, memória, imaginação. Vygotsky (1984) define a brincadeira como criadora de uma “zona de desenvolvimento proximal”, que seria o caminho que a criança percorrerá para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e serão consolidadas em um nível de desenvolvimento real. Isso ocorre, já que no brinquedo, a criança age como se fosse mais velha do que é realmente.

Para este autor: “No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vygotsky, 1984, p. 117). O brincar junto ao lúdico trará capacidades como a socialização, devido as regras e papeis da sociedade, interação e experimentação. O faz de conta se faz importante quando as crianças brincam como se fossem adultos, geralmente imitando o pai ou a mãe, trazem para o imaginário os heróis e vilões, médicos e pacientes. Suas fantasias tendem a vir com representatividade do que é correto ou incoerente no seguimento de regras para uma convivência em sociedade. Dentro dessa brincadeira a criança

aprende a agir como reflexo de uma pessoa, um personagem ou até mesmo um objeto, em uma situação que não está imediatamente perceptível para ela no momento em que surge a representação dos sentimentos, emoções e significativos vivenciados em outros momentos. No faz-de-conta, traz o momento em que a criança pode tudo, e tendo esse tudo ao alcance, ela dá seus primeiros passos para construção do caráter. O brincar é muito importante para criança e deve ser observado pelo adulto, pois nesse brincar pode ser observado a coordenação, a comunicação verbal ou não verbal, os princípios éticos de moral para sociedade civil.

O ponto de vista de Vygotsky é corroborado por ElKonin (1966), que considera o faz-de-conta como um meio de simular e compreender relações entre adultos, por isto mesmo as crianças costumam reproduzir a moral social do mundo adulto. Kishimoto (1997a, 1997b) afirma que a brincadeira de faz-de-conta surge com o aparecimento da representação e da linguagem, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. Assim, o nível de sofisticação de uma brincadeira vai depender do ambiente sociocultural, no qual a criança está inserida (COLE & COLE, 2001).

O jogo e a brincadeiras são atividades naturais da criança, e é necessário criar propostas educativas sobre atividades naturais. O educando direciona seus esquemas mentais para a realidade que o cerca, aprendendo-a e assimilando-a mais fortemente. Por meio de atividades lúdicas e movimentos espontâneos, e é possível expressar, assimilar e construir a realidade.

Habilidades, papéis e valores necessários à participação da criança na sociedade são por ela internalizados durante as brincadeiras, em que imita comportamentos adultos. Algumas situações levam a criança à auto-avaliação, quando ela observa como se saiu no jogo. Outras situações permitem o desenvolvimento moral pró-social, por exemplo, quando a criança procura ajudar um companheiro (VYGOTSKY, 1984).

Ainda para Vygotsky (1984), os jogos com regras levam a criança à subordinação de seus impulsos, ao autocontrole e desenvolvem sua autodeterminação. O brinquedo, também, dá origem a situações imaginárias, que libertam a criança das limitações perceptivas das situações concretas em que se encontra. Com isso ele

salienta em suas pesquisas que não há uma fronteira fechada entre a fantasia e a realidade. Ele defende que existem diferentes formas de vinculação entre estas esferas da vida humana, fato que é, primeiramente, observado nos jogos e brincadeiras das crianças, que segundo ele, permite à criança reordenar o real em novas combinações. Esta atividade é marcada pela cultura, inicialmente passada à criança, por meio das pessoas com quem se relaciona, principalmente a mãe.

Quando a criança brinca, não há apenas uma repetição de eventos vistos ou ouvidos. A criança cria, combinando o antigo com o novo. Porém, a base da criação é a realidade da qual extrai elementos, pois a construção imaginária não parte do nada. Estes elementos da realidade podem ter sido adquiridos não só pela experiência direta do indivíduo, mas também pela experiência social adquirida por relatos e descrições (VYGOTSKY, 1984).

Educar para o trânsito é um trabalho de longo prazo, mas com perspectivas de resultados eficazes quando se pensa na formação de futuros cidadãos que tenham aprendido valores e atitudes de respeito e cidadania para a vida e que com certeza terá reflexos no trânsito. Dentro do contexto do universo infantil nada é tão importante e fundamental quanto o brincar. Por este motivo buscamos no lúdico, e no imaginário infantil a oportunidade de despertar nas crianças a consciência sobre o trânsito, pois é na infância que se cria os conceitos elementares e que são levados à vida adulta. É nesse aspecto que essa pesquisa busca levar como fator preponderante para mobilidade urbana, o lúdico na educação infantil, pois as crianças de hoje serão os cidadãos conscientes de amanhã e podem transformar os adultos de hoje com seus olhares mais críticos para essa temática.

É preciso combinar prazer com aprendizagem e tornar a sala de aula um espaço tão agradável quanto o recreio. Crianças de cinco a nove anos, vivenciaram de forma simulada, o cotidiano da temática trânsito (mobilidade urbana) da cidade. Através do projeto “educação de trânsito nas escolas” que tem como objetivo transmitir valores e comportamentos como o respeito à sinalização e às normas de trânsito, além de relacionar a segurança viária a temas como meio ambiente e inclusão social.

No projeto, os alunos brincaram com os jogos de pino gigante (trilha) e, ainda, percorreram em um trajeto viário totalmente personalizado com faixas e sinalizações.

Além disso, monitores qualificados transmitiram aos alunos instruções sobre segurança do condutor, faixas, mãos-de-direção, o uso correto do cinto, placas, limites de velocidade e valores comportamentais. As atividades promovem comportamentos e atitudes responsáveis e cívicas em relação ao trânsito, tanto do ponto de vista do motorista quanto do passageiro, do pedestre, do ciclista, entre outros atores do trânsito.

A utilização dos jogos para crianças tem como proposta a realização de ações lúdico-educativa que proporcione as crianças o despertar para conhecimentos sobre o trânsito. Trazendo como objetivo, instigar o aprendizado sobre símbolos importantes nas ruas; conhecer as cores; como trabalhar com regras, disciplinas e estimular a memória.

A Educação no trânsito, como se sabe, é um dever de todos e começa muito antes dos 18 anos, quando os jovens começam a tirar as suas carteiras de habilitação. Mais do que isso, a Educação no trânsito é um direito e um dever de todos. É considerada como trânsito qualquer utilização de vias (ruas, avenidas, estradas) por pessoas, veículos e até animais, parados ou em movimento.

## **A IMPORTANCIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO PARA UM TRÂNSITO MAIS SEGURO, TENDO COMO BASE O BRINCAR.**

As crianças merecem um cuidado todo especial em todos os aspectos e locais, e na hora do passeio essa atenção precisa ser dobrada. Até os 10 anos, devem estar sempre acompanhados de um adulto, uma vez que ainda não conseguem compreender de forma mais assertiva a velocidade e a distância dos veículos não têm boa percepção dos sons ambientes e têm a visão periférica limitada. Dependendo da altura, os motoristas também podem não enxergar. Entre os acidentes mais comuns está o atropelamento, que é a principal causa de morte envolvendo crianças entre cinco e dez anos, segundo a ONG Criança Segura, a partir de dados de 2010 do Ministério da Saúde. Em média, cinco crianças são vítimas diariamente de acidentes de trânsito no Brasil. No referido ano, os atropelamentos foram quase 40% (711) dos 1.835 óbitos infantis e de pré-adolescentes (0 a 14 anos) no trânsito brasileiro. Dados do

Ministério da Saúde dão conta de que 711 pessoas nesta faixa etária morreram por atropelamentos em 2010, sendo 24 (3%) menores de 1 ano, 201 (28%) de 1 a 4 anos, 238 (34%) de 5 a 9 anos, e 248 (35%) de 10 a 14. Isso sem contar as 7.932 que deram “sorte”, mas que tiveram que ser internadas.

A ONG Criança Segura divulgou um ranking desses dados por regiões: a lista é encabeçada por Sergipe, com 2,88 mortes de menores de 15 anos por atropelamentos a cada 100 mil habitantes, seguido por Tocantins (com 2,76) e por Goiás (2,5). Os maiores estados brasileiros, São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, ficaram respectivamente em 21º (1,06), 20º (1,25) e 15º (1,54). O Distrito Federal está em 8º lugar, com 2,14. Trazendo também como exemplo o estado de Alagoas que possui uma população de: 3,3 milhões; Frota de veículos: 672 mil; Vítimas fatais: 831 mil, sendo 44,26% pedestres; Custos com acidentes\*: 1.072,95 bilhões. (IRIS, 2014)

Levando em consideração que a criança se encontra em processo de desenvolvimento, sabe-se que tem um maior poder de assimilação, e dessa forma tornar-se-ão cidadãos consciente, porém nada impede que em curto prazo cada criança que venha a ter na sua vivência a educação para o trânsito e principalmente de forma lúdica, possa ser agente propagador das normas e condutas de segurança e respeito aos demais atores do trânsito (população em geral, entre condutores e pedestres, adultos, idosos, outras crianças e até mesmos seus animais de estimação, pois faz parte da educação lúdica para o trânsito seguro ensinar a forma correta de passear com os pets).

É importante também gerar uma nova consciência crítica não só dos deveres, como também dos direitos, e assim ajudá-los a buscar os mesmos. Parte da educação para o trânsito e ensinar a vestimenta mais adequada para sua segurança, por exemplo: calçados acomodem os dedos naturalmente, permitindo os movimentos do pé. Deve sobrar no calçado de 1,0 a 1,5 centímetros e eles devem ter solados planos, sem saltos, para evitar quedas. Vestir as crianças com cores claras ou detalhes refletivos também vale: ao sair à noite, por exemplo, os motoristas teriam uma visão melhor delas, considerando seu tamanho. À medida que a criança vai se desenvolvendo, a escola pode ser de grande ajuda para orientar as crianças quanto às regras de circulação, interpretação de sinalizações e ensinar a avaliar os riscos



comuns ao trajeto, para que elas possam ter uma conduta responsável quando forem andar sozinhas. Outro aspecto que vem foi ensinado através da forma lúdica e que pode contribuir para que os pequenos se sintam mais seguros no trânsito e para que analisem bem os riscos de seus trajetos quando tiverem idade para andar sozinhos, é importante ensiná-los algumas dicas. Para que seja de forma mais natural possível (através do brincar), temos como objetivo levar a reflexão dos responsáveis pelas crianças a hipótese de que os mesmos sejam exemplo para os pequenos, pois são neles suas principais e talvez a maior referência do certo ou errado.

Os fundamentos do Estado Democrático de Direito são: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político (artigo 1º da Constituição Federal).

É necessário compromisso com a construção da cidadania, e isso pede uma prática educacional voltada para a compreensão do quadro atual, ou seja, da realidade do nosso cotidiano, levando consciência sobre direitos e responsabilidade individual e coletiva levando a desenvolver um ser político. Tendo essa perspectiva é que foram incorporadas Temas Transversais. Esses Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. O desafio para as escolas não é criar novas matérias, mas sim incluir esses temas nas disciplinas existentes, ou seja, usar de debates, roda de leituras, oficinas de brinquedos, claro que cada escola terá que levar a melhor maneira para a compreensão do aluno.

Temas transversais fazem parte do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.), que se encontra presente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O Projeto Político Pedagógico nasceu após a Constituição de 88, para dar autonomia às escolas na elaboração da própria identidade.

Esse projeto é o referencial de quaisquer instituições de ensino. Regido pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) 9394-96, sancionada em dezembro do mesmo ano possui 92 artigos voltados para a educação. Ou seja, o marco do Projeto Político Pedagógico é a LDB, que intensifica a elaboração e autonomia da construção de projetos diferenciados de acordo com as necessidades de cada instituição.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As pesquisas utilizadas deixaram claro que a criança aprende brincando que ela começa a entender o mundo que a rodeia, enfrentando situações que relacionam a fantasia e a realidade. Através das aplicações de atividades percebemos que através do brincar é possível fazer com que a criança tenha o conhecimento e a visibilidade ampla sobre o trânsito de forma lúdica, e percebendo os seus interesses e suas necessidades que os jogos têm por objetivo incentivar as descobertas e estimulam a relação da criança consigo mesmo e com o mundo.

De acordo com as vivências realizadas para a concepção e desenvolvimento desta pesquisa foi possível notar a importância do jogo, no processo do desenvolvimento da criança, por meio do prazer de brincar e das atividades lúdicas, é possível assimilar e construir a realidade que o jogo proporciona dentro do contexto do brincar, porém tendo suas limitações. Por este motivo buscamos no lúdico, no imaginário infantil a oportunidade de despertar nas crianças a consciência para o trânsito, ludicidade e mobilidade urbana.

A pesquisa vem sendo observada desde o mês de maio do corrente ano (2016), pois houve um incentivo pelo fato do mês de maio ser o considerado o mês do trânsito MAIO AMARELO: ATENÇÃO PELA VIDA dessa maneira foi a algumas escolas e podemos vivenciamos o conhecimento prévio de cada uma e como esse conhecimento pode ser ampliado após as brincadeiras, levando assim uma maior e melhor assimilação do conteúdo.

Passamos em algumas escolas públicas e privadas durante o corrente ano, houve outra data que a pesquisa também teve um ponto de força, A SEMANA NACIONAL DE TRÂNSITO, realizada no mês de setembro do dia 18 a 25 ( a data é escolhida por ser a idade onde mais se perde vida no trânsito entre os 18 e 25 anos, justamente pela falta de conhecimento, pelo ímpeto de imaginar que nada pode acontecer quando se tem essa idade e principalmente pela adrenalina do momento). No caso da semana Nacional de Trânsito levamos crianças de algumas escolas para o órgão municipal responsável pelo trânsito de Maceió, a Superintendência Municipal de transportes e trânsito SMTT e para finalizar a pesquisa usamos a semana do bebê (evento organizado pela UNICEF em parceria com os órgãos municipais de Maceió),

mais uma vez fomos em escolas para levar o lúdico para o aprendizado das crianças.

Nos eventos citados foram feitas as seguintes atividades: aplicado um questionário com algumas perguntas sobre o comportamento correto para um trânsito seguro, após a resposta foi apresentado um slides com figuras e mini vídeos educativos, logo depois levamos as crianças para os jogos ( jogo dos 7 erros, onde existe uma figura de tamanho ampliado para melhor visualização das crianças e nessa figura elas tem 11 adesivos para colar nos erros cometidos pelos personagens, outro grupo fica no jogo de trilha, onde as crianças são os pinos e jogam um dado para seguir o caminho da trilha e quando passam por determinadas casas do jogo ou o dado dá o numeral seis é feita uma pergunta de múltipla escolha com três alternativas para ela escolher a mais completa, todas as brincadeiras são voltadas para o trânsito seguro e depois desse momento passamos para as mesmas crianças as perguntas feitas no primeiro momento e ai as respostas tem um grande avanço, pois nessa fase quase todos acertam e deixamos a mesma pergunta com a professora da turma que aplica em um outro momento ( momento esse que sofre variação de acordo com o planejamento de aula da professora).

Independentemente do tempo que é aplicado posterior ao encontro, podemos ver que para maioria das crianças as informações ficaram guardadas e como aprendizado e não como algo decorado. Também foram feitas perguntas aos responsáveis pelas crianças e eles relatam maneira como elas políciam-os sobre a maneira correta do comportamento no trânsito, seja quanto adultos condutores ou pedestres.

Com o andamento da pesquisa e através de alguns questionamentos chegamos a algumas conclusões: As crianças tinham um conhecimento sobre o assunto trânsito, porém não se sentiam seguras em suas respostas.

Foram realizadas as seguintes perguntas antes e depois das atividades e as respostas foram aprimoradas consideravelmente.

**Quando o semáforo para os veículos está vermelho, isso quer dizer que:**

- ( ) Os pedestres não podem atravessar a via
- ( ) Os pedestres podem atravessar a via
- ( ) Os pedestres devem esperar até que o semáforo destinado aos veículos fique verde para atravessarem a via

**Se seu pai estiver dirigindo um carro ou pilotando uma moto e o semáforo estiver na cor amarela ele deverá:**

- ( ) Acelerar, para não precisar ficar parado no semáforo vermelho
- ( ) Continuar seu trajeto sem precisar parar, pois o semáforo está na cor amarela
- ( ) Ficar atento e parar o veículo, pois o semáforo irá ficar vermelho logo em seguida.

**Qual das figuras abaixo representa um semáforo de pedestres?**

Figura 1 - Sinalização de trânsito



Depois da aplicação dos questionários os resultados nos chamou atenção trazendo como exemplos:

A Maioria dos alunos de responderam de forma errônea ou de maneira insegura, após o processo dos jogos lúdicos e da vivencia das brincadeiras a maioria respondeu corretamente e ainda acrescentou a importância de cada uma das respostas corretas, ou seja, não foi uma memorização, mas sim um aprendizado de forma mais complexa. Sendo assim, educar para o trânsito é um trabalho de longo prazo, mas com perspectivas de resultados eficazes quando se pensa na formação de futuros cidadãos que tenham aprendido valores e atitudes de respeito e cidadania para a vida e que com certeza terá reflexos no trânsito que proporcionem ao público infantil a oportunidade de aprendizado sobre os conceitos de trânsito, atitudes e valores de cidadania, pois é na infância que se cria os conceitos elementares e que são levados à vida adulta.

Levando em consideração os valores aprendidos de forma imediata, com as aprendizagens que essas crianças de hoje já modificam o quadro da mobilidade urbana levando a indagação para os adultos responsáveis pelos seus trajetos cotidianos, ou seja, se estão em um veículo ou andando por uma via, eles vão cobrar dos adultos

que sejam mais cuidadosos nas vias, respeite uma sinalização e questionam quando os mesmo cometem um erro e justificam o as consequências desse erro, levando dessa forma uma nova maneira de pensar desse adulto, pois ser repreendido por uma criança sobre o que é correto e principalmente quando se sabe que está cometendo um erro que pode prejudicar diretamente a outros indivíduos, isso faz com que esses responsáveis pelas crianças tenham uma nova maneira de comportamento e isto influencia diretamente e de forma imediata na melhora da mobilidade urbana.

O adulto que se vê corrigido por uma criança repensa suas atitudes, pode até não ser no momento da correção, mas ficará em seu pensamento e ai sim que vem as atitudes de forma coerente e coletiva, pois é pensando no outro que buscamos o respeito e a convivência amigável no trânsito seguro, e uma gentileza gera outra gentileza, seja ela imediata ou em um outro tempo, pelo fato de cada individuo ser único e ter seu tempo de absorção e assimilação de aprendizagem e o momento da pratica também é diferente para cada um, logo a busca é de modificar em pequena ou grande proporção independente de tempo, o importante é levar o ser a refletir sobre suas atitudes e a gravidade de cada ação para com sigo e com o outro.

Figura 2 – momento de aprendizagem sobre trânsito



Fonte: autores

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foram expostas algumas ideias primordiais para educação infantil com a temática educação para um trânsito seguro, com evidências para um processo de construção de indivíduos conscientes, tendo como agentes principais as crianças dos anos iniciais. Tendo como um retorno de curto prazo a cobrança das crianças aos seus responsáveis para uma nova conduta no trânsito e em longo prazo torna-se um adulto responsável e que respeita o indivíduo ao seu redor e principalmente no assunto trânsito.

Nesse processo que começa ainda no brincar da temática e tem como objetivo acompanhá-lo ao longo de sua vida, pois o mesmo abrange o cognitivo, o psicomotor e o sócio afetivo. Pois está diretamente ligado a aprendizagem.

A importância de o tema ser discutido desde as séries iniciais podem ser comprovadas pelas estatísticas de nosso próprio estado, onde a população de Alagoas é 3,3 milhões tendo uma frota de veículos de 672 mil e através de pesquisa evidenciaram-se em média 831 mil vítimas fatais, tendo esses dados alarmantes como fundamentação teórica o qual foi trabalhado com as crianças através de jogos lúdicos, para que em longo prazo a única coisa que seja maior na frota de veículos seja a quantidade de transportes, sejam motorizados de grande porte como coletivos, ciclomotores, bicicletas, etc. e não a quantidade de vidas perdidas pela falta de informação e educação de qualidade voltada para a temática.

Pois a nossa pretensão para a educação é atingir a educação infantil e ter uma grande chance de um novo olhar socialmente falando, ou seja, preservar vidas e assim usar dos meios de locomoção da maneira adequada e conforme eles foram criados para suprir as necessidades de mobilidade urbana da população e não ser como os dias atuais, onde existe proporcionalmente falando a mesma maneira que é útil para a sociedade, também ceifa as vidas nela existente. Tendo assim um modelo referencial de cidadão que pensa no outro e transitam em uma única mão: a vida!

## REFERÊNCIAS

A população carece de Educação para o Trânsito. Disponível em: <<http://www.onsv.org.br/artigos/a-populacao-carece-de-educacao-para-o-transito-2/>> . Acesso em 23 de agosto de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nº 9394/96.

Departamento Nacional de Trânsito -DENATRAN.

ElKonin, D. (1966). Symbolic and its functions in the play of children. Em R. E. Heron & B. Sutton-Smith (Orgs.), Child's play (pp). New York: John Wiley & Sons, (Original publicado em 1971).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE Tabelas Especiais das Contas Regionais do Brasil – 2010.

Iris beta. Disponível em: <<http://iris.onsv.org.br/iris-beta/#/method/>>. Acesso em 23 de agosto de 2016.

Kishimoto, T. M. (1997b). O jogo e a educação infantil. Em T. M. Kishimoto (Org.), Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação (23-42). São Paulo: Cortez.

Observatório Nacional de Segurança Viária. Disponível em: <<http://iris.onsv.org.br/iris-beta/#/stats/profiles/27/death>> Acesso em 23 de agosto de 2016.

Portal do Trânsito Crianças. Disponível em: <<http://www.transitoideal.com/pt/artigo/3/pedestre/73/pequenos-pedestres>> . . Acesso em 20 de setembro de 2016.

Sobre o CNES - Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde

Trânsito Ideal. Disponível em: <<http://www.transitoideal.com/pt/artigo/4/educador/66/breve-historia-do-transito>>. Acesso em 23 de agosto de 2016.

VIGOTSKY, L. (1987). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984



# SOBRE OS ORGANIZADORES

## RICARDO SANTOS DE ALMEIDA



Mestrado: Geografia pela UFS (2016). Especializações: Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos - com Ênfase em Didática pelo IFRN (2020), Geografia Humana e Econômica pela UNINTER (2019), Administração Pública pela UCAM (2016); Geografia e Meio Ambiente pela UCAM (2014); Educação do Campo pela UCAM (2013); Formação para a Docência do Ensino Superior (2011). Graduações: Pedagogia pela UNINTER (2018), Geografia Licenciatura pela UFAL (2014), Gestão de Pequenas e Médias Empresas pela FAA (2009). Desenvolve pesquisas relacionadas às temáticas: agronegócio, território e territorialidades, processos de ensino-aprendizagem em Geografia e Educação do/no campo. Docente da rede pública de Porto Calvo/AL e da Educação Básica Técnica e Tecnológica Substituto de Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas Campus Marechal Deodoro. Pesquisador do: Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRÁRIO/UFAL) desde 2009; Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise Regional (GEPAR/UFAL); Geoprocessamento e a Cartografia no Ensino de Geografia (GCEG/UFAL) desde 2016; e Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Campesinos (NUPEEJAIC/UNEAL) desde 2020. E-mail: ricardosantos@gmail.com.

## IVANIO FOLMER



Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutorando em Geografia-PPGGEO/UFSM com previsão de término em 2022. Participante de diversos projetos de pesquisa e extensão, com as temáticas de Educação no campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade; Mortalidade Infantil; Catadores e Memória e Patrimônio Cultural. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM desde 2018. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Território- GPET.

## GABRIELLA ELDERETI MACHADO



É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

**ARCO**  
EDITORES ● ● ●

[www.arcoeditores.com](http://www.arcoeditores.com)

 @arcoeditores

 /arcoeditores

[contato@arcoeditores.com](mailto:contato@arcoeditores.com)

ISBN: 978-65-00-13631-9

**BR**



9 786500 136319