



# ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: UMA ABORDAGEM PLURALISTA

VOLUME XXI

Marcos Pereira dos Santos

Ensino, pesquisa e extensão: uma abordagem pluralista

21<sup>a</sup> ed.

Piracanjuba-GO  
Editora Conhecimento Livre  
Piracanjuba-GO

21ª ed.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Santos, Marcos Pereira dos  
S237E Ensino, pesquisa e extensão: uma abordagem pluralista  
/ Marcos Pereira dos Santos. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2023

181 f.: il

**DOI:** 10.37423/2023.edcl840

**ISBN:** 978-65-5367-434-9

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. conhecimento 2. pesquisador 3. desenvolvimento I. Santos, Marcos Pereira dos II. Título

CDU: 30

<https://doi.org/10.37423/2023.edcl840>

**O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.**

# EDITORIA CONHECIMENTO LIVRE

## Corpo Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

MSc Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Wesley Pacheco Calixto

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Frederico Celestino Barbosa

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc. Plínio Ferreira Pires

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

MSc Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Gabriela Cristina Borborema Bozzo

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

MSc Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

## SUMÁRIO

|                                                                                                                            |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>CAPÍTULO 1 .....</b>                                                                                                    | <b>6</b>  |
| A TOMADA DA DECISÃO DE INVESTIMENTOS E O VALOR DA FIDELIDADE DO CLIENTE:<br>REUNINDO MÉTRICAS FINANCEIRAS E MERCADOLÓGICAS |           |
| Evelyn Seligmann Feitosa<br>Samara Barradas<br><b>DOI 10.37423/231108412</b>                                               |           |
| <b>CAPÍTULO 2 .....</b>                                                                                                    | <b>27</b> |
| REVISÃO CONTRATUAL DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO: SEGURANÇA JURÍDICA E A<br>RELATIVIZAÇÃO DA FORÇA OBRIGATÓRIA DOS CONTRATOS |           |
| Elora Eloí Rodrigues Rios dos Reis<br>Rafaela Ramos Santana<br><b>DOI 10.37423/231108428</b>                               |           |
| <b>CAPÍTULO 3 .....</b>                                                                                                    | <b>34</b> |
| VIABILIDADE ENTRE PESQUISA DE MESTRADO E DOUTORADO NO MOVIMENTO<br>AMBIVALENTE EM FRONTEIRAS ETNOMATEMÁTICAS               |           |
| Ana Paula Azevedo Moura<br>Ligia Arantes Sad<br><b>DOI 10.37423/231108441</b>                                              |           |
| <b>CAPÍTULO 4 .....</b>                                                                                                    | <b>47</b> |
| APLICAÇÃO DOS CONCEITOS DE LEAN MANUFACTURING EM UMA MICRO EMPRESA<br>CASEIRA DE FABRICAÇÃO DE COOKIES AMERICANOS          |           |
| EDUARDA FRIEDRICH ZENI<br>Leonardo de Carvalho Gomes<br><b>DOI 10.37423/231108444</b>                                      |           |
| <b>CAPÍTULO 5 .....</b>                                                                                                    | <b>53</b> |
| A GEOGRAFIA DAS UTOPIAS                                                                                                    |           |
| Daniel de Albuquerque Ribeiro<br><b>DOI 10.37423/231108447</b>                                                             |           |
| <b>CAPÍTULO 6 .....</b>                                                                                                    | <b>70</b> |
| RESERVA TÉCNICA: MÉTODOS DE ARMAZENAMENTO E ACONDICIONAMENTO                                                               |           |
| GLEIDSON LAVOURA GODOI<br><b>DOI 10.37423/231108453</b>                                                                    |           |
| <b>CAPÍTULO 7 .....</b>                                                                                                    | <b>75</b> |
| FORMAÇÃO DOCENTE NAS PRÁTICAS CURRICULARES: ENCONTROS NECESSÁRIOS DA<br>UNIVERSIDADE COM A ESCOLA                          |           |
| KEDMA MADALENA GONÇALVES GARCEZ<br>RENATA HELENA PIN PUCCI<br><b>DOI 10.37423/231108455</b>                                |           |

|                                                                                                                                                  |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>CAPÍTULO 8 .....</b>                                                                                                                          | <b>99</b>  |
| NOVAS TENDÊNCIAS AO ENSINO DA MICROBIOLOGIA BASEADA EM EVIDÊNCIAS: UM<br>RELATO DE EXPERIÊNCIA                                                   |            |
| Robinson Moresca de Andrade                                                                                                                      |            |
| <b>DOI 10.37423/231108472</b>                                                                                                                    |            |
| <b>CAPÍTULO 9 .....</b>                                                                                                                          | <b>104</b> |
| CAMINHOS E (DES)CAMINHOS EM BUSCA DE LIBERDADE: DAMÁSIA E BENEDITA NOS<br>REGISTROS JUDICIAIS DA VILA DE CASTRO, NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX |            |
| Mariani Bandeira Cruz Oliveira                                                                                                                   |            |
| <b>DOI 10.37423/231208528</b>                                                                                                                    |            |
| <b>CAPÍTULO 10 .....</b>                                                                                                                         | <b>118</b> |
| CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE RELATO DA INFÂNCIA NO BRASIL                                                                         |            |
| Renata da Penha Coelho Mata                                                                                                                      |            |
| Wélida katiane dos Santos Sousa Lima                                                                                                             |            |
| Sandra Maisa Pina Borges                                                                                                                         |            |
| Aridinar Alves Ferreira                                                                                                                          |            |
| Elizabete Sena Nogueira Luna                                                                                                                     |            |
| Aparecida Mitie Sassagima                                                                                                                        |            |
| <b>DOI 10.37423/231208545</b>                                                                                                                    |            |
| <b>CAPÍTULO 11 .....</b>                                                                                                                         | <b>128</b> |
| MORFOLOGIA DO PLEXO BRAQUIAL DO QUATI (NASUA NASUA)                                                                                              |            |
| Camila Ribeiro Pereira                                                                                                                           |            |
| Gregório Corrêa Guimarães                                                                                                                        |            |
| <b>DOI 10.37423/231208549</b>                                                                                                                    |            |
| <b>CAPÍTULO 12 .....</b>                                                                                                                         | <b>136</b> |
| A MAÇONARIA E A CAMPANHA ABOLICIONISTA                                                                                                           |            |
| Samuel Vieira da Silva                                                                                                                           |            |
| Adílio Jorge Marques                                                                                                                             |            |
| <b>DOI 10.37423/231208562</b>                                                                                                                    |            |

## **CAPÍTULO 13 ..... 172**

CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA DE COVID-19 NA REESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E A MIGRAÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO À DISTÂNCIA.

Milena Gaion Malosso  
Ivan Monteiro dos Santos  
Erick Martins e Souza  
Maria Aparecida da Silva Furtado  
Lilian Vieira Leônidas  
Fleming Nabeshima de Farias  
Edilson Pinto Barbosa  
**DOI 10.37423/231208609**

# Capítulo 1



10.37423/231108412

## A TOMADA DA DECISÃO DE INVESTIMENTOS E O VALOR DA FIDELIDADE DO CLIENTE: REUNINDO MÉTRICAS FINANCEIRAS E MERCADOLÓGICAS

*Evelyn Seligmann Feitosa*

*Universidade Federal do Piauí*

*Samara Barradas*

*Universidade Federal do Piauí*



## Resumo Estruturado

**Introdução/Problematização:** Os métodos de análise investimentos usuais contrapõem resultados do fluxo de caixa esperado do projeto a dados parâmetros. Há, porém, uma questão subjacente: construção e a incerteza da efetivação do fluxo de caixa, dependente das vendas futuras e da decisão dos compradores. A decisão geradora de receitas para a empresa é dependente e vinculada ao relacionamento mantido com os clientes. Assim, a implementação de ações de gestão dos relacionamentos com clientes, para manter a base de clientes e aprofundar as relações negociais devem ser analisadas como um investimento em clientes.

**Objetivo/proposta:** Este artigo pretende trazer uma reflexão sobre a ligação entre o valor do fluxo de caixa futuro de um projeto de investimento e o valor esperado do relacionamento da empresa com sua base de clientes, no qual a fidelidade do cliente é um elemento para a redução da incerteza inerente às previsões de vendas. Trata-se de um ensaio teórico, que, a partir de uma revisão de literatura que visa contrapor as óticas de finanças e de marketing sobre o tema retorno de investimentos, sumarizadas a partir de uma pesquisa bibliográfica em artigos e livros dessas áreas.

**Principais Resultados:** São apresentados conceitos das áreas envolvidas, bem como formas de cálculo de algumas das principais métricas de avaliação de desempenho e criação de valor, tanto sob a ótica financeira como sob a perspectiva de marketing, discutindo-se como essas visões se complementam, haja vista a forte dependência da firma da atração e manutenção de clientes, para a geração de lucros e bons retornos financeiros.

**Considerações Finais/Conclusão:** Com a ascensão das métricas voltadas para o cliente, as medidas financeiras tradicionais de retorno do investimento não são mais suficientes para avaliar o sucesso das firmas. No processo de criação de valor empresarial, a área de Marketing fornece condições para a produção e sustentabilidade, enquanto a de Finanças administra esse valor, buscando maximizá-lo, sendo, então, complementares.

**Contribuições do Trabalho:** Ao aliar conceitos e métricas desses campos teóricos, acredita-se facilitar a integração das suas filosofias, contribuindo para a redução da lacuna que as separa no dia-a-dia, em termos de foco e objetivos específicos com atritos e desgastes desnecessários, uma vez que essas áreas são lados de uma só moeda: a geração de valor para os acionistas e clientes – um não existe sem o outro. Na medida em que se demonstre o relacionamento entre fundamentos destas disciplinas, se estará, também, contribuindo para o avanço, a integração e evolução do pensamento teórico na ciência da administração.

**Palavras-Chave:** Desempenho; Métricas; Finanças; Marketing; Clientes.

## 1 INTRODUÇÃO

O atual ambiente global dos negócios, dinâmico e extremamente competitivo, requer das empresas maior agilidade nas decisões, racionalização de custos, flexibilidade e eficiência operacional. Contextos econômicos modernos de concorrência de mercado exigem das empresas maior eficiência na gestão financeira de seus recursos, não cabendo indecisões sobre o que fazer com eles.

A atividade financeira de uma empresa requer acompanhamento permanente de seus resultados, de maneira a avaliar seu desempenho, bem como proceder aos ajustes e correções necessários. Assim, a informação, rápida e precisa, especialmente sobre o dimensionamento do fluxo de caixa, tem papel fundamental na cadeia de valor das empresas e em seus investimentos, para que a tomada de decisão e o seu gerenciamento sejam mais eficazes e eficientes, antecipando-se às situações de mudanças provocadas pelo dinamismo atual dos mercados.

O alto percentual de empresas que a cada ano sucumbem, sepultando consigo sonhos, projetos, ideias, empregos e rendas, é extremamente preocupante, pois os efeitos negativos extrapolam os seus limites, atingindo a todos seus *stakeholders*, ou seja, além dos empregados e sócios, também os fornecedores, o governo e a sociedade em geral.

É igualmente preocupante o grande número de projetos de investimentos que, em suas projeções e análises, são lucrativas e financeiramente viáveis e que, depois do investimento inicial feito e posto em andamento, não demonstram essa viabilidade no mundo real, como pode ser constatado ao se analisarem operações concedidas por bancos de desenvolvimento, tal como o Banco do Nordeste do Brasil. Acredita-se que este fato se repita em outros bancos de desenvolvimento, quer brasileiros, quer estrangeiros.

As anomalias que levam a essas situações, em geral, se referem a três vertentes principais, a saber: a) casos má aplicação ou desvios de recursos, quando os investimentos inicialmente previstos não foram totalmente realizados ou foram modificados; b) casos de falta de qualidade no gerenciamento do projeto, que conduz à ineficiência no processo produtivo e/ou no processo de comercialização; e, ainda, c) casos de deficiência na própria elaboração conceitual ou construção do projeto, por erro nas previsões dos fluxos de caixa resultantes da implementação do projeto, especialmente os fluxos de caixa operacionais.

É a respeito deste terceiro caso, especificamente, que trata este artigo, considerando-se a grande importância econômica e social de análises que venham a contribuir para amenizar as preocupações

acima relatadas. Pretende-se trazer uma reflexão sobre a ligação entre o valor do fluxo de caixa futuro de um projeto de investimento e o valor esperado do relacionamento da empresa com sua base de clientes, no qual a fidelidade do cliente é um elemento para a redução da incerteza inerente às previsões de vendas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando-se Finanças “a arte e a ciência de gerir fundos” (GITMAN, 2002, p. 4), o administrador financeiro pode ser, então, o artista responsável pela gestão recursos financeiros em uma empresa, tanto em relação à aplicação de recursos no curto e no longo prazo, como em se tratando da busca por recursos financeiros para financiar os investimentos previstos. Bodie e Merton (2002, p.32), em uma conceituação mais formal, definem Finanças como “o estudo de como as pessoas alocam recursos escassos ao longo do tempo”. Pode-se, portanto, resumir o objetivo básico da função financeira como sendo prover a empresa de recursos de caixa suficientes, de modo a respeitar e atender os vários compromissos assumidos e promover a maximização de seus lucros e da riqueza do acionista.

Adicionalmente, Gitman (2002) apresenta três atividades-chave do administrador financeiro:

- a. Planejamento e análise financeira - com sua visão ampla e generalista, o administrador financeiro influencia e assessora todos os outros departamentos das empresas, onde as informações são geradas e colocadas à disposição dos executivos para a tomada de decisões.
- b. Tomada de decisões de financiamentos - quando são decididos que tipos de recursos são mais propícios e quais as melhores fontes de recursos financeiros para os projetos da empresa, bem como qual o momento adequado para se obter novos recursos, os quais precisam ser adequados em termos de valores, tipos, custos e prazos, atentando-se para as possíveis implicações ao longo do tempo.
- c. Tomada de decisões de investimentos – quando são avaliadas as oportunidades potenciais de novos negócios para a empresa ou expansão dos atuais. “As decisões de investimento dos gerentes financeiros afetam significativamente o grau de sucesso das empresas, uma vez que determinam em quais tipos de negócios suas empresas se engajam” (GITMAN; MADURA, 2003, p. 5).

No que se refere à última atividade-chave, o processo de avaliação e seleção de investimentos de longo prazo, de acordo com critérios definidos pela empresa, é chamado de Orçamento de Capital (GITMAN; MADURA, 2003; ROSS, WESTERFIELD; JORDAN, 2000). Os autores alertam que também devem ser avaliados, pelo administrador financeiro, o nível e a composição de todos os ativos da

empresa, tanto os reais como os financeiros, tanto os ativos circulantes como os imobilizados, existentes e necessários ao atingimento das metas empresariais.

“A avaliação da magnitude, da distribuição no tempo e do risco dos fluxos de caixa futuros é a essência do orçamento de capital” e das decisões empresariais (ROSS, WESTERFIELD; JORDAN, 2000, p. 39), pois os investimentos feitos destinam-se a obter resultados, traduzíveis em fluxos de caixa, capazes de gerar retornos superiores aos recursos aplicados, para que possa haver crescimento da riqueza do investidor. No entanto, “esses investimentos estão sujeitos a riscos ou a incertezas”, alertam os autores Gitman e Madura (2003, p. 5).

Os processos decisórios são quase sempre complexos, pelo fato de que, normalmente, os reflexos da decisão (sobretudo os benefícios, mas também os custos, muitas vezes) não estão claramente especificados no momento da própria tomada da decisão. Para tentar reduzir a incerteza quanto ao futuro, em geral buscam-se os dados disponíveis, mas como todo o conhecimento e experiência do decisor, eles também se referem ao passado e, na melhor das hipóteses, ao presente. É tudo o que se pode ter, para subsidiar a tarefa de prever o futuro, onde as consequências da decisão tomada e implementada se farão sentir. É a conhecida alusão popular à encruzilhada do tempo: o ponto único e singular onde o passado tangencia o futuro é o momento presente, que é o único instante em que é possível efetuar uma ação ou tomar uma decisão.

A complexidade aumenta nas decisões financeiras, em virtude da própria amplitude da função, face à extensa variedade de eventos que tem repercussões financeiras na vida empresarial. Ross, Westerfield e Jordan (2000, p. 214) apontam que o “processo de orçamento de capital é mais complexo do que simplesmente decidir se compramos ou não determinado ativo”, atribuindo esta complexidade à natureza estratégica da maioria das decisões financeiras, à sua durabilidade e à difícil reversão das suas consequências (dado que, em geral, são de longo prazo). A maior complexidade do processo decisório na administração financeira também pode ser considerada decorrente das características que distinguem as decisões financeiras das demais decisões de alocação de recursos, segundo Bodie e Merton (2002): seus custos e benefícios são distribuídos ao longo do tempo e, na maioria das vezes, desconhecidos de antemão ou mesmo incertos.

Neste contexto, a elaboração de um projeto de investimento desempenha um papel importante na redução da incerteza e dos riscos envolvidos na tomada de decisão, uma vez que representa um esforço para reunir informações que possibilitem vislumbrarem-se tendências e efetuarem-se

previsões, quanto ao comportamento futuro das variáveis envolvidas, bem como a análise da viabilidade econômico-financeira do empreendimento proposto.

Citando Ross, Westerfield e Jordan (2000, p. 214), “qualquer empresa tem um grande número de possibilidades de investimento” [...]. Algumas “opções têm valor e outras não. A essência da administração financeira bem-sucedida é, naturalmente, aprender a identificar quais têm valor e quais não têm”. Esta análise guarda conformidade com a afirmativa de que o projeto de investimento é “a principal unidade de análise no orçamento de capital” (BODIE; MERTON, 2002, p. 36).

Existem muitos métodos para análise de investimentos. A grande maioria dos métodos usualmente empregados avalia valores referentes ao tempo de retorno dos capitais aplicados, o volume do retorno monetário ou a taxa de retorno financeiro, contrapondo valores previamente estabelecidos aos resultantes da análise do fluxo de caixa esperado do projeto sob análise.

Em geral, autores renomados da área de administração financeira, a exemplo de Gitman (2002), classificam as técnicas de análise de investimentos em dois tipos básicos: os métodos “*simples*”, que são aqueles que não consideram explicitamente o valor do dinheiro no tempo e os ditos “*sofisticados*” ou “*complexos*”, que consideram tal valor de modo explícito, descontando (isto é, trazendo para a data do investimento, com base em cálculos financeiros) os fluxos de caixa projetados, usando uma taxa específica. Essa taxa, chamada na literatura financeira de taxa de desconto, taxa de retorno exigida, custo de capital ou custo de oportunidade, é “o retorno mínimo que deve ser ganho sobre um projeto para deixar inalterado o valor de mercado da empresa” (GITMAN; MADURA, 2003, p. 292)

De acordo ainda com Gitman e Madura (2003, p. 290), “as abordagens preferidas integram procedimentos de valor no tempo, considerações de risco e retorno e conceitos de avaliação para selecionar dispêndios de capital de acordo com o objetivo de maximização da riqueza dos proprietários da empresa”, razão pela qual serão aqui citadas apenas as três principais técnicas sofisticadas de análise de projetos de investimentos, conforme os autores consultados, que são: Valor Presente Líquido, Período de Payback Atualizado e Taxa Interna de Retorno.

A ideia básica do *Valor Presente Líquido* é verificar se o valor monetário atual dos benefícios futuros, advindos do investimento feito, em termos do fluxo líquido de caixa durante a vida útil do projeto, é maior do que o capital investido, ou seja, “o Valor Presente Líquido (VPL) de um projeto é o montante com o qual se espera aumentar a riqueza dos atuais acionistas” (BODIE; MERTON, 2002, p. 181), pois “um investimento vale a pena quando cria valor para seus proprietários” (ROSS; WESTERFIELD; JORDAN, 2000, p. 214). Os cálculos do VPL se baseiam no cálculo do valor presente, bastante

conhecido em matemática financeira. Quando o VPL é maior do que zero, há a criação de valor para o investidor, e, portanto, o projeto é considerado aceitável e quanto maior o VPL, melhor é considerado o projeto. Caso o VPL de um projeto seja menor do que zero, significa dizer que o valor presente dos retornos a serem auferidos do investimento feito não ultrapassam o valor aplicado, devendo tal projeto ser recusado. Segundo Ross, Westerfield e Jordan (2000, p. 223), as empresas seriam “indiferentes entre aceitar ou não um investimento com VPL igual a zero”.

O *Período de Payback Atualizado*, ou período de recuperação, é o tempo necessário para a empresa recuperar o investimento inicial feito em um projeto, de acordo com as entradas de caixa previstas e uma dada taxa de juros (GITMAN, 2002). Trata-se da “sofisticação” de uma das técnicas mais conhecidas e usuais para avaliar investimentos – o Período de Payback, para que possa considerar explicitamente o valor do dinheiro no tempo. Ross, Westerfield e Jordan (2000, p.218) destacam a seguinte definição para Período de Payback: “período exigido para que um investimento gere fluxos de caixa suficientes para recuperar o custo inicial”. É uma técnica de fácil entendimento, cálculo rápido e que detém um apelo popular, já que o tempo é fator muitas vezes decisivo no mundo moderno e que, muitos dos investidores são avessos ao risco, ou seja, demonstram preferência pela liquidez em suas aplicações financeiras.

Assim, quanto menor o Período de Payback Atualizado, melhor avaliado será o projeto de investimento, pois mais cedo haverá o retorno do capital investido. O projeto sob análise deverá ser aceito caso seu período de recuperação não ultrapasse o tempo de retorno máximo estabelecido pelo investidor, sendo rejeitado se ultrapassar este parâmetro.

Os autores apontam diversas falhas nesta técnica, especialmente em sua versão *simples*. Talvez a principal delas, e que permanece no Período de Payback Atualizado, ou seja, nessa técnica o analista deixa de considerar, após o período de recuperação, o restante do fluxo de caixa do projeto, como se, após esse lapso de tempo, o que venha a ocorrer com o empreendimento fosse irrelevante. A outra falha frequentemente apontada pelos autores estudados reside no parâmetro de comparação do valor encontrado, que é fixado sem que haja maior rigor financeiro (ROSS, WESTERFIELD; JORDAN, 2000; GITMAN, 2002; GITMAN; MADURA, 2003).

A *Taxa Interna de Retorno - TIR* é definida por Ross, Westerfield e Jordan (2000, p. 223) como “a taxa de desconto que faz com que o valor presente de um investimento seja nulo” e representa o ponto de equilíbrio econômico do projeto, onde “não há criação nem destruição de valor”. Os autores continuam, na mesma página, afirmando que “a TIR de um investimento é a taxa exigida de retorno

que, quando utilizada como taxa de desconto, resulta em VPL igual a zero”. Gitman e Madura (2003), por sua vez, consideram a Taxa Interna de Retorno como a técnica complexa de orçamento de capital mais utilizada, apesar de difícil cálculo. Ross, Westerfield e Jordan (2000, p. 223) concordam com a dificuldade apontada, afirmando que infelizmente, a única maneira de calcular a TIR é por tentativa e erro.

Para avaliar um projeto de investimento, com base na Taxa Interna de Retorno é necessário comparar essa taxa com o custo do capital empregado ou com o retorno exigido. O critério de aceitação de um investimento é que a sua TIR seja maior do que a taxa com a qual é comparada; caso contrário, deverá ser rejeitado. Quanto maior a TIR de um projeto, melhor a sua avaliação.

Verifica-se, através das explanações acima, que as principais técnicas de avaliação de projetos de investimentos envolvem fortemente a análise dos fluxos de caixa líquidos esperados, advindos da realização do projeto por parte da empresa investidora. Fica evidenciada, assim, a total dependência dos principais métodos de análise de investimentos à correta previsão dos fluxos de caixa do projeto.

Gitman e Madura (2003, p. 278) destacam o papel dos gerentes financeiros durante uma elaboração de orçamento de capital:

Os gerentes financeiros devem entender o processo do orçamento de capital e saber como estimar os fluxos de caixa relevantes, associados a todos os tipos de gastos de capital propostos. O gerente financeiro deve preparar estimativas realistas dos fluxos de caixa associados aos custos e benefícios estimados de investimentos de longo prazo propostos. Boas estimativas de fluxos de caixa são um pré-requisito para boas decisões, que contribuem para a maximização da riqueza do proprietário.

Ou, nas palavras de Bodie e Merton (2002, p. 182):

calcular o VPL de um projeto, quando já se têm as estimativas de fluxo de caixa, é a parte fácil do orçamento de capital. Mais difícil é estabelecer as estimativas dos fluxos de caixa esperados do projeto. Elas são montadas a partir das estimativas de receitas e dos custos incrementais associados ao projeto.

É importante destacar dois pontos da afirmativa acima:

- a. estimativas de receitas e custos incrementais – significa dizer que apenas os valores líquidos oriundos da mudança de *status-quo* da empresa e decorrentes da implementação do projeto devem ser considerados, pois os valores previamente existentes e que se realizarão com ou sem a implantação do projeto não são significativos para a avaliação;
- b. todas as consequências (custos e benefícios) advindas da implementação de um projeto, ainda que indiretas, devem ser a ele associados e fazer parte da análise a ser realizada; é o chamado princípio da mini-empresa, pelo qual, após determinados os fluxos de caixa incrementais de um projeto, ele pode ser visto como se fosse um ente autônomo, com suas receitas, custos, ativos e fluxos de caixa próprios (GITMAN, 2002; ROSS, WESTERFIELD; JORDAN, 2000).

Para realizar-se a previsão do fluxo de caixa esperados de um projeto, é necessário inicialmente definir-se o *horizonte de planejamento*. Segundo Bodie e Merton (2002, p. 183) “o horizonte de planejamento natural a ser empregado na análise é a vida útil” (dos equipamentos e instalações envolvidas no projeto), “uma vez que naquela data, provavelmente uma nova decisão terá de ser tomada para renovar ou não o investimento”.

Em seguida, devem ser determinados os *fluxos de caixa relevantes*, que são definidos como “toda e qualquer mudança nos fluxos de caixa futuros da empresa que sejam consequências direta da execução do projeto”, incluindo-se aí, os possíveis efeitos colaterais em outros produtos da empresa (potencialização ou erosão), os custos de oportunidade de ativos pré-existentes (a alternativa mais valiosa que é sacrificada, em prol do seu uso no projeto) e excluindo-se os chamados custos irre recuperáveis: “custos já incorridos e que não podem ser mais alterados pela decisão de aceitar ou rejeitar o projeto” (ROSS, WESTERFIELD; JORDAN, 2000, p. 240- 241).

Gitman e Madura (2003, p. 277), em concordância com os demais autores aqui citados, afirmam que “juntos, o investimento inicial, as entradas de caixa operacionais e o fluxo de caixa final representam os fluxos de caixa relevantes de um projeto”. Para a projeção destes fluxos, em especial os fluxos de caixa operacionais, Ross, Westerfield e Jordan (2000) ensinam que o ponto de partida é a elaboração de demonstrações financeiras projetadas, para o que são necessárias estimativas de variáveis mercadológicas (o número de unidades vendidas e o preço de venda por unidade) e operacionais (custo variável unitário e custos fixos totais).

Entende-se, também, que em aplicações de recursos empresariais (sempre escassos e, portanto, caros), deve-se obter uma taxa de retorno financeiro superior ao seu custo, gerando, por conseguinte, excedentes. Para a mensuração de tais excedentes são usados conceitos e indicadores contábil-financeiros, dos quais se pode destacar: o EVA - *Economic Value Added* (valor econômico adicionado) e o ROI - *Return on Investment* (retorno sobre o investimento), consagrados como medidas de desempenho focadas na criação de valor para os acionistas.

Basso e Gramscianinov (2007, p. 4), explicando sobre o EVA, comentam que essa métrica foi criada pela empresa de consultoria Stern Stewart & Co, com base na teoria da renda residual ou lucro econômico e que auxilia a análise da criação de valor nas firmas; os autores prosseguem, mostrando sua forma de cálculo, conforme abaixo por eles declinado e especificando, ainda, ser derivada a partir do conceito contábil de Resultado Operacional:

$$\text{EVA} = (\text{RO} - \text{IR}) - (\text{CMPC} \times \text{Capital}) \quad [1]$$

Onde:

RO = Resultado Operacional (sem despesas financeiras);

IR = Imposto de Renda;

CMPC = Custo médio ponderado de capital ou custo do capital total usado pela firma; e

Capital = Capital investido total, somando-se recursos dos sócios e de credores.

Em relação ao ROI, pode-se defini-lo, de forma simples, como a relação entre o valor presente dos montantes dos fluxos líquidos de caixa ganhos como resultados de um investimento (ao longo de todo seu horizonte temporal) e o valor do capital nele investido. Farris et al. (2010) argumentam que o cálculo do ROI é a melhor forma de identificar a possibilidade de sucesso de uma estratégia empresarial, podendo essa análise ser previamente realizada, evitando-se, então, seu fracasso, sendo, portanto, um indicador eficaz para entender a rentabilidade de um empreendimento ou de um investimento.

Ressalte-se, como feito por Basso e Gramscianinov (2007, p. 4), que a ótica trabalhada nas métricas de criação de valor para os acionistas, bem como nas técnicas de análise de investimentos, deve ser a financeira, ou seja, do fluxo de caixa, para que se evitem imperfeições resultantes da aplicação de critérios contábeis.

Portanto, interessa ao analista estimar as efetivas entradas e saídas de recursos financeiros e, assim, ajustes precisam ser feitos aos procedimentos contábeis usuais, principalmente no que diz respeito às despesas não monetizadas (depreciação é caso mais comum). Chega-se, então, às fórmulas mais conhecidas para o cálculo do fluxo de caixa operacional líquido, que se equivalem, como mostradas por Bodie e Merton (2002, p. 183):

$$(1) \text{ Fluxo de Caixa} = \text{Lucro Líquido} + \text{despesas não monetizadas} \quad [2]$$

$$(2) \text{ Fluxo de Caixa} = \text{Receitas} - \text{Despesas Totais} - \text{Impostos} + \text{despesas não monetizadas} \quad [3]$$

Em uma análise prospectiva, naturalmente, são considerados os valores esperados (ou projetados) para essas rubricas contábeis. A teoria financeira tem desenvolvido técnicas para lidar com a probabilidade de o retorno esperado vir a ser diferente do valor projetado, ou seja, com o risco de variabilidade ou a incerteza dos fluxos de caixa futuros.

Bodie e Merton (2002, p. 264-265) enumeram quatro técnicas básicas e gerais, disponíveis para redução do risco:

- a. Evasão do risco – decisão consciente para não ficar exposto a um determinado risco, optando-se por não investir, caso o administrador financeiro ou investidor creia ser aquele determinado investimento excessivamente arriscado. Porém, essa opção nem sempre é viável à empresa, uma vez que poderá ter drásticas consequências estratégicas;
- b. Prevenção e controle de perdas – providências tomadas visando reduzir as perdas, que podem ser preventivas ou tomadas durante ou até mesmo após a perda;
- c. Retenção do risco – decisão consciente de absorver o risco e cobrir as perdas com os próprios recursos. É o chamado popularmente de risco calculado;
- d. Transferência de risco – não tomar medidas para reduzir o risco, mas para compartilhá-lo ou transferi-lo a outrem, através de procedimentos de *hedging*, seguros e diversificação.

Gitman e Madura (2003, p. 129), ao analisarem as origens de risco, apontam onze diferentes fontes que afetam a empresa e seus investidores, conforme Tabela 1, a seguir, que podem ser analisados no contexto de um único investimento (ou um ativo) ou de um portfólio de investimentos (ou uma carteira de ativos).

O nível de risco que é incorporado por um investimento pode ser avaliado usando-se a análise de sensibilidade (envolvendo previsões de retorno do investimento feitas em três cenários: pessimista, mais provável e otimista, onde o risco do ativo pode ser medido pelo intervalo entre as previsões extremas) e as análises estatísticas de distribuição de probabilidade (que propiciam análises quantitativas do risco envolvido, através de medidas de dispersão: desvio-padrão e coeficiente de variação).

Já em relação ao risco envolvido em um conjunto de investimentos ou em uma carteira de ativos, “a meta dos gerentes financeiros e investidores é criar uma carteira eficiente” (GITMAN; MADURA, 2003, p. 135), considerada aquela que maximiza o retorno para um dado nível de risco ou minimiza o risco para um dado nível de retorno, sendo criada com base no conceito estatístico de correlação, visando alcançar uma diversificação de investimentos.

A teoria financeira básica que trata conjuntamente os conceitos de risco e retorno é a teoria das carteiras, aliada ao modelo de precificação de ativos de capital (CAPM), o qual subdivide o risco total de um título, ativo ou investimento em duas partes.

**Tabela 1 - FONTES DE RISCO QUE AFETAM A EMPRESA E SEUS INVESTIDORES**

| <b>Fonte de Risco</b>                   | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Riscos específicos da empresa</b>    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Risco de negócio                        | A probabilidade de a empresa ser incapaz de cobrir seus Custos operacionais. O nível é dirigido estabilidade da receita da empresa e pela estrutura de seus custos operacionais (fixos <i>versus</i> variáveis)                                                                                                                                                                                                                         |
| Risco financeiro                        | A probabilidade de a empresa ser incapaz de cobrir suas obrigações financeiras. O nível é dirigido pela previsibilidade dos fluxos de caixa operacionais da empresa e por suas obrigações financeiras de custo fixo.                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Riscos específicos do investidor</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Risco da taxa de juros                  | A probabilidade de que as mudanças rias taxas de juros afetem adversamente o valor de um investimento. A maioria dos investimentos perde valor quando a taxa de juros sobe e ganha em valor quando ela cai.                                                                                                                                                                                                                             |
| Risco de liquidez                       | A probabilidade de um investimento não ser liquidado facilmente a um preço razoável. A liquidez é afetada significativamente pelo tamanho e pela profundidade do mercado em que um investimento costuma ser negociado.                                                                                                                                                                                                                  |
| Risco de mercado                        | A probabilidade de o valor de um investimento declinar devido a fatores de mercado que são independentes do investimento (como econômico, político e eventos sociais). Em geral, quanto mais o valor de um dado investimento responde ao mercado, maior o seu risco, e, quanto menos ele responde, menor o seu risco.                                                                                                                   |
| <b>Risco da empresa e do investidor</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Risco de evento                         | A probabilidade de ocorrência de um evento totalmente inesperado que tenha efeito significativo o valor da empresa ou de um investimento específico. Esses eventos frequentes, como a ordem de retirada, pelo governo, de um medicamento muito prescrito, em geral afetam somente um pequeno grupo de empresas ou de investimentos.                                                                                                     |
| Risco da taxa cambial                   | A exposição de futuros fluxos de caixa esperados a flutuações da taxa cambial. Quanto maior for probabilidade de flutuações indesejáveis na taxa cambial, maior será o risco dos fluxos de caixa, portanto, menor será o valor da empresa ou do investimento.                                                                                                                                                                           |
| Risco de poder de compra                | A probabilidade de os níveis de mudança nos preços causados pela inflação ou deflação na economia afetarem adversamente os fluxos de caixa e o valor do investimento e da empresa. Em geral, a empresas ou investimentos com fluxos de caixa que se movem com a alta geral de preços têm um baixo risco de poder de compra, e aqueles com fluxos de caixa que não alteram os níveis gerais de preços têm alto risco de poder de compra. |
| Risco fiscal                            | A probabilidade de ocorrerem mudanças desfavoráveis nas leis fiscais. As empresas e os investimentos com valores sensíveis a mudanças na legislação tributária são mais arriscados.                                                                                                                                                                                                                                                     |

Fonte: Gitman e Madura (2003, p. 129)

As duas partes do risco total a serem analisadas são: o risco sistemático (também chamado de risco não diversificável, mensurado pelo coeficiente beta ou risco de mercado, já que tem amplo alcance) e o risco específico (ou não sistemático), que atinge um único ativo ou um pequeno grupo de ativos). Nas carteiras de investimentos, “o risco não sistemático pode ser quase totalmente eliminado pela diversificação” formando-se, então, “carteiras eficientes, amplamente diversificadas”, nas quais “o retorno esperado de um ativo depende unicamente do risco sistemático desse ativo” (ROSS, WESTERFIELD; JORDAN, 2000, p. 300).

Contudo, as técnicas citadas anteriormente tratam da administração da exposição de um investidor ou empresa ao risco específico de um determinado investimento, e não propriamente da redução do nível de risco associado a este projeto, oriundo da não realização dos retornos previstos e esperados. A efetivação do fluxo de caixa e o sucesso no seu cálculo estão na dependência direta da boa previsão da demanda, geradora das Receitas e que deve ser utilizada também como insumo para o planejamento de produção e logístico da empresa. Bodie e Merton (2002) discutem sobre a incerteza na geração de receitas futuras e apontam que “o risco relevante no cálculo [...] de um projeto é o risco dos fluxos de caixa”.

A reflexão acima pode ser reforçada, ao se considerar que todos os fatores produtivos, inclusive as pessoas, em uma empresa devem ser remunerados e, assim, representam, mais cedo ou mais tarde, saídas de recursos financeiros do seu caixa (Despesas ou Custos). A única fonte real de entrada de recursos financeiros (Receita), que será utilizada para recuperar todos os dispêndios feitos pela empresa (e gerar lucro), está fora dela e se chama cliente.

Fica consolidada, assim, a dependência da empresa aos clientes, que só comprarão (gerando receitas para a empresa vendedora) aquilo que julguem atender às suas necessidades e desejos. Daí o interesse, cada vez maior, das empresas em implementarem conceitos de Marketing, visto por Kotler (2002) como o processo de identificação das necessidades humanas e sociais e o seu atendimento, de maneira lucrativa.

As pessoas buscam produtos e serviços para satisfação de suas necessidades e desejos (declarados ou mesmo inconscientes). As empresas, por sua vez, criam e oferecem produtos e serviços, que só serão adquiridos se as pessoas os julgarem valiosos, por serem capazes de satisfazê-las. “A oferta alcançará êxito se proporcionar valor e satisfação ao comprador-alvo. O comprador escolhe entre diferentes ofertas com base naquilo que parece proporcionar o maior valor” (KOTLER, 2002, p.33). Claro que ter

a sua oferta escolhida pelo cliente é fator indispensável à geração de Receitas para a empresa vendedora.

Considerando que “um gerente que adota o conceito de marketing enxerga a satisfação do consumidor como uma trajetória para os lucros” (PERREAULT; McCARTHY, 2002, p.23), agir de acordo com os ensinamentos de marketing deve ser visto como a principal diretriz de uma estratégia empresarial corporativa, na busca de sobrevivência, melhores performances, inclusive em indicadores de resultados financeiros, visando sua sustentabilidade. Kotler (2002, p.45) concorda, afirmando que “a principal meta da orientação de marketing é auxiliar organizações a atingir seus objetivos. No caso de empresas privadas, o objetivo maior é o lucro” e, logo em seguida, alerta:

empresas privadas não devem puramente objetivar lucros, mas alcançar lucros como consequência da criação de valor superior para o cliente. Uma empresa ganha dinheiro ao satisfazer as necessidades dos clientes melhor do que a concorrência o faz (KOTLER, 2002, p. 45).

Reforçando este ponto de vista, Churchil Jr. e Peter (2000, p. 14) argumentam que a compra só ocorrerá se, na percepção dos clientes, “(1) os benefícios das trocas excederem os custos e (2) os produtos e serviços oferecerem um valor superior em comparação com outras opções”.

A organização, então, deve buscar a satisfação de seus clientes, pois um cliente insatisfeito buscará outro vendedor e a empresa o perde; se a empresa o perde, perde a venda e perde receita; perdendo receita, não terá como reaver os valores investidos. Este pensamento pode ser traduzido na seguinte afirmativa categórica, em relação à importância da satisfação do cliente: “não importa o que você está vendendo, você tem que vender satisfação” (PRIDE; FERREL, 2001, p. 371, citando Stanley Marcus, presidente do conselho da Neiman Marcus).

No meio acadêmico, essas ideias originaram o Marketing de Relacionamento, cujo objetivo básico “é a construção e a manutenção de uma base de clientes comprometidos que sejam rentáveis para a organização” (ZEITHAML; BITNER, 2003, p. 15).

Kotler (2002, p. 68) comenta que as “empresas que buscam o crescimento de seus lucros e de suas vendas devem investir tempo e recursos consideráveis na busca por novos clientes”. Entretanto, os custos para atrair novos clientes são crescentes, esclarece o autor:

os clientes de hoje são mais difíceis de agradar. São mais inteligentes, mais conscientes em relação aos preços, mais exigentes, perdoam menos e são abordados por mais concorrentes com ofertas iguais ou melhores. O desafio [...] não é deixar os clientes satisfeitos; vários concorrentes podem fazer isso. O desafio é conquistar clientes fiéis (KOTLER, 2002, p. 68).

O autor alerta, ainda, que a condição básica para que uma empresa consiga reter sua base de clientes é mantê-los satisfeitos, acrescentando que o valor de um cliente satisfeito é crescente ao longo do tempo, pois

um cliente altamente satisfeito:

- Permanece fiel por mais tempo.
- Compra mais à medida que a empresa lança novos produtos ou aperfeiçoa produtos existentes.
- Fala favoravelmente da empresa e de seus produtos.
- Dá menos atenção a marcas e propaganda concorrentes e é menos sensível a preço.
- Oferece ideias sobre produtos ou serviços à empresa
- Custa menos para ser atendido do que novos clientes, uma vez que as transações são rotinizadas (KOTLER, 2002, p.70).

Com efeito, estudos sobre a lealdade de clientes mostram, dentre outras conclusões, que: a taxa de lucro por cliente tende a aumentar ao longo do tempo de retenção; que a atração de novos clientes pode custar até cinco vezes mais do que satisfazer e reter os clientes existentes; que as empresas perdem em média 10% de sua base de clientes a cada ano, de acordo com Reichheld, citado por Kotler (2002), levando as empresas a investirem em programas de monitoramento do nível de satisfação de clientes, projetos de melhoria de qualidade e de inovação de produtos e serviços, e em processos de fidelização de clientes.

Resta claro que a lucratividade da empresa deve ser considerada, pois ela deverá despende com a atração e manutenção do cliente um valor menor do que aquele advindo das relações negociais mantidas ao longo do período de relacionamento. Kotler (2002, p. 71) faz uma tentativa de estabelecer um algoritmo para estimar o **valor médio do cliente ao longo do tempo**, embora sem levar em consideração a necessidade de atualização do valor do dinheiro no tempo, da maneira a seguir descrita:

$$\text{Valor médio do cliente ao longo do tempo} = \frac{\text{Receita anual gerada pelo cliente}}{\text{Número médio de anos de fidelidade (esperado)}} \times \text{Margem de lucro da empresa (nos produtos vendidos)} \quad [4]$$

Fonte: Kotler (2002, p. 71).

Evidentemente, somente o uso intensivo de tecnologia da informação permite que tal métrica seja aplicada, via bancos de dados de relacionamentos com clientes e sistemas e programas computadorizados (tais como o CRM – *Customer Relationship Management*), cada vez mais populares.

Peppers e Rogers (2005, p. 9), por sua vez, incorporam a noção do valor do dinheiro no tempo, ao estabelecem a métrica denominada por eles de **Valor Vitalício** (*lifetime value - LTV*) do cliente, como sendo “o valor presente líquido do fluxo de caixa futuro que uma empresa espera obter do cliente”. No entanto, estes teóricos não esclarecem como se efetuam as previsões necessárias.

A partir daí, outra métrica, destinada a medir as vantagens oriundas da fidelização de um cliente foi estabelecida por Peppers e Rogers (2005) - o **Retorno sobre Clientes (ROC - Return on Customer)**, conforme abaixo:

o retorno sobre investimento (ROI) quantifica o valor criado por uma empresa a partir de um determinado investimento. Mas como quantificar o valor que uma empresa gera a partir de seus *clientes*? [...] você precisa usar o indicador Retorno sobre Clientes (ROC). A equação do ROC é semelhante à do ROI. O ROC é igual ao fluxo de caixa corrente gerado por clientes, mais qualquer variação no ativo subjacente em clientes (*underlying customer equity*), dividido pelo ativo total em clientes no começo do período (Peppers e Rogers, 2005, p.8).

Note-se que apesar da semelhança acima apontada, o objeto de cada métrica é diverso: o ROI visa avaliar a eficiência com que o capital cria valor e o ROC pretende medir eficiência com que clientes criam valor. Ambos os indicadores têm o mesmo foco: a criação de valor, mas se considerando que, para muitas firmas, a base de clientes é um ativo mais valioso do que o próprio capital financeiro, o cálculo do ROC facilita reconhecer e acessar mais facilmente o caminho da criação de mais valor para seus acionistas.

Continuando a explicar seu algoritmo, os autores definem o termo ativo em clientes (*customer equity - CE*), como a soma de “todos os valores vitalícios dos clientes atuais e futuros de uma empresa” [...], “que representa o valor líquido, em números atuais, de todo o fluxo de caixa futuro que uma empresa espera venha a ser gerado por seus clientes” (PEPPERS; ROGERS, 2005, p. 9).

Assim, as métricas de origem mercadológica, como o ROC e o CE auxiliam os investidores empresariais a quantificar o montante de seus recursos financeiros podem (ou devem) ser utilizados para atingir objetivos pré-determinados quanto à rentabilidade financeira, em especial se forem aliadas e usadas de forma agregada à métricas tradicionais de cunho financeiro, como as técnicas de análise de investimentos anteriormente citadas, que visam determinar o valor máximo a ser aplicado, tendo retorno financeiro positivo.

Entende-se que as ideias acima carecem de análise acadêmica mais aprofundada, mas lançam a semente da integração de conceitos mercadológicos à análise financeira e estratégica, para melhorar a performance organizacional na criação de valor, valor este a ser dividido entre o valor agregado ao cliente e a lucratividade empresarial. Encontrar um ponto ótimo que permita a maximização do valor criado é um desafio estratégico atual. Como Peppers e Rogers (2005, p. 12) acreditam, "o ponto ótimo ocorre quando o Retorno sobre Clientes se encontra em seu valor máximo".

Otuzi e Fortunato (2013, p.1), entre outros pesquisadores, apresentam estudo relacionando a satisfação do consumidor e o desempenho econômico-financeiro das empresas. Eles partem da ideia de que a detenção de uma base de clientes satisfeitos é essencial para a estratégia empresarial e que, uma vez que "consumidores satisfeitos são mais fiéis, são induzidos à recompra e pagam preços mais altos", isso será um elemento de propulsão "da rentabilidade e valor de mercado". Os resultados por eles obtidos, por meio do uso de "modelos dinâmicos de regressão múltipla em dados de painel", referentes a índices da satisfação do consumidor americano - ACSI, de rentabilidade e de mercado, "mostram que a satisfação do consumidor se reflete positivamente nos índices", destacando, assim, os efeitos dos "esforços de marketing na gestão das empresas".

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pressuposto central da presente análise é que a tomada da decisão de investimentos é facilitada, quando a empresa tem clientes fiéis, em decorrência de uma maior previsibilidade dos valores, inclusive pela existência de compras rotineiras, ensejando uma maior lucratividade.

Embora o retorno das despesas realizadas em programas voltados para monitorar e gerenciar a satisfação e a fidelização de clientes seja de difícil mensuração, estes gastos precisam ser tratados como investimentos, com critérios claros de avaliação. Esta ideia é também expressa em alguns livros desse início de século XXI, como, por exemplo, o de autoria de Peppers e de Rogers (2005) e o de Gupta e Lehmann (2006).

A partir do exposto no referencial teórico, pode-se considerar que contar com uma carteira de clientes fiéis agrega valor à empresa, através das compras rotineiras e crescentes, geradoras de maior lucratividade (pois custa menos fazer negócios repetitivos ou com quem já conhece a empresa), através da contribuição para a formação da boa imagem corporativa (propaganda boca-a-boca) e através da indicação de novos negócios.

Ressalte-se que a maior importância e o maior ganho em decorrência da fidelidade do cliente estão na maior previsibilidade do valor de suas compras, julga-se. Este fator colabora direta e fortemente para a redução da incerteza nos fluxos de caixas esperados pela empresa, o que vem a facilitar a tomada da decisão de investimento, que é um momento estratégico dos mais cruciais na vida organizacional.

Esta agregação de valor, a partir da base de clientes de uma empresa, pode ser entendida com fonte de ampliação de seu poder competitivo, como concluíram Otuzi e Fortunato (2013). Por outro lado, com a criação e ascensão de métricas de desempenho empresarial voltadas para os clientes, constata-se que as medidas financeiras tradicionais de retorno do investimento não são mais suficientes para avaliar o sucesso das firmas.

Faz-se necessário, contudo, maior aprofundamento teórico nos aspectos aqui abordados e o estabelecimento de métricas e modelos de análise apropriados, tal como um fator de redução da incerteza dos fluxos de caixa futuros ou até mesmo uma metodologia de construção do fluxo de caixa esperado de um projeto de investimentos, a partir de estimativas a respeito do valor presente das futuras relações negociais com clientes.

Para isso, considerar-se-ão conceitos originalmente desenvolvidos no âmbito do *marketing* de relacionamento, em especial para análise de programas de fidelização de clientes, tais como a métrica do Valor Vitalício do Cliente (*Customer Lifetime Value*) ou do Retorno sobre Clientes (ROC - *Return on Customer*), tratadas por Peppers e Rogers (2005).

Considera-se que as análises e reflexões feitas ao longo do presente artigo possam vir a auxiliar na gestão de negócios, no âmbito do mundo corporativo, ao aliar conceitos das áreas de Marketing e de Finanças. Havendo uma maior integração das filosofias norteadoras das respectivas áreas organizacionais, isso contribui para o preenchimento da lacuna que as separa, no dia-a-dia empresarial, em termos de foco e objetivos específicos, que muitas vezes causa atritos e desgastes administrativos desnecessários. Essas áreas podem ser consideradas os dois lados de uma só moeda: o processo de geração de valor para os acionistas e clientes – um não existe sem o outro.

No processo de criação de valor, a área de Marketing fornece condições para a produção e sustentabilidade do valor, enquanto a área de Finanças o administra e busca maximizá-lo, sendo, então, áreas complementares. Na medida em que se demonstre o relacionamento entre conceitos fundamentais destas duas disciplinas, acredita-se, adicionalmente, que se estará, também,

contribuindo para o avanço, a integração e evolução do pensamento teórico na ciência da administração.

## 4 REFERÊNCIAS

- BASSO, Leonardo F. C; GRAMCIANINOV, Sérgio. *Economic Value Added - EVA* - uma ferramenta para uma administração eficiente. In: XXXI Encontro da ANPAD - EnANPAD, 2007, Rio de Janeiro-RJ. Anais... Rio de Janeiro-RJ, ANPAD, 2007. CD-Room.
- BODIE, Zvi; MERTON, R. C. *Finanças*. 1ª ed. - revista e ampliada. Porto Alegre: Bookman, 2002.
- CHURCHIL JR, Gilbert; PETER, J. P. *Marketing: criando valor para o cliente*. São Paulo: Saraiva, 2000.
- FARRIS, P.; BENDLE, N.; PFEIFER, P.; REIBSTEIN, D. *Marketing metrics: the definitive guide to measuring marketing performance*. 2a. ed. New Jersey: Pearson Education, 2010.
- GITMAN, Lawrence J. *Princípios de administração financeira*. São Paulo: Editora Harbra, 2002.
- GITMAN, Lawrence J.; MADURA, Jeff. *Administração financeira – uma abordagem gerencial*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2003.
- GUPTA, Sunil; LEHMANN, Donald R. *Gerenciando clientes como investimentos: o valor estratégico dos clientes a longo prazo*. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- KOTLER, Philip. *Administração de Marketing: a edição do novo milênio*. 6ª. Reimpressão. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- OTUZI, R.; FORTUNATO, G. *Satisfação do consumidor, rentabilidade e valor ao acionista*. In: XXXVII Encontro da ANPAD - EnANPAD, 2013, Rio de Janeiro-RJ. Anais... Rio de Janeiro-RJ, ANPAD, 2013. CD-Room.
- PEPPERS, Don; ROGERS, Martha. *Retorno sobre clientes: criando o máximo de valor sobre o seu recurso mais escasso*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- PEPPERS, Don; ROGERS, Martha. *ROC - você cria ou destrói valor?* 1to1 Weekly, ed. 01 de fevereiro de 2007. Disponível em: <<http://www.1to1.com.br/>>. Acesso em: 02 /02/2007.
- PERREAULT, W.D.; MCCARTHY, E. J. *Princípios de Marketing*. Rio de Janeiro: LTC, 2002.
- PRIDE, William M.; FERREL, O. C. *Marketing – conceitos e estratégias*. Rio de Janeiro: LTC, 2001.
- RIBEIRO, Fábio P. *A construção da riqueza através do relacionamento e da integração entre cliente e caixa: os 2 C's da gestão em finanças e marketing*. Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo: PPGA/FEA/USP, v.11, nº1, p. 51-61, jan./mar 2004.
- ROSS, S.A.; WESTERFIELD, R.W.; JORDAN, B. D. *Princípio de administração financeira*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- ZEITHAML, Valarie; BITNER, Mary Jô. *Marketing de Serviços: a empresa com foco no cliente*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

## Capítulo 2



10.37423/231108428

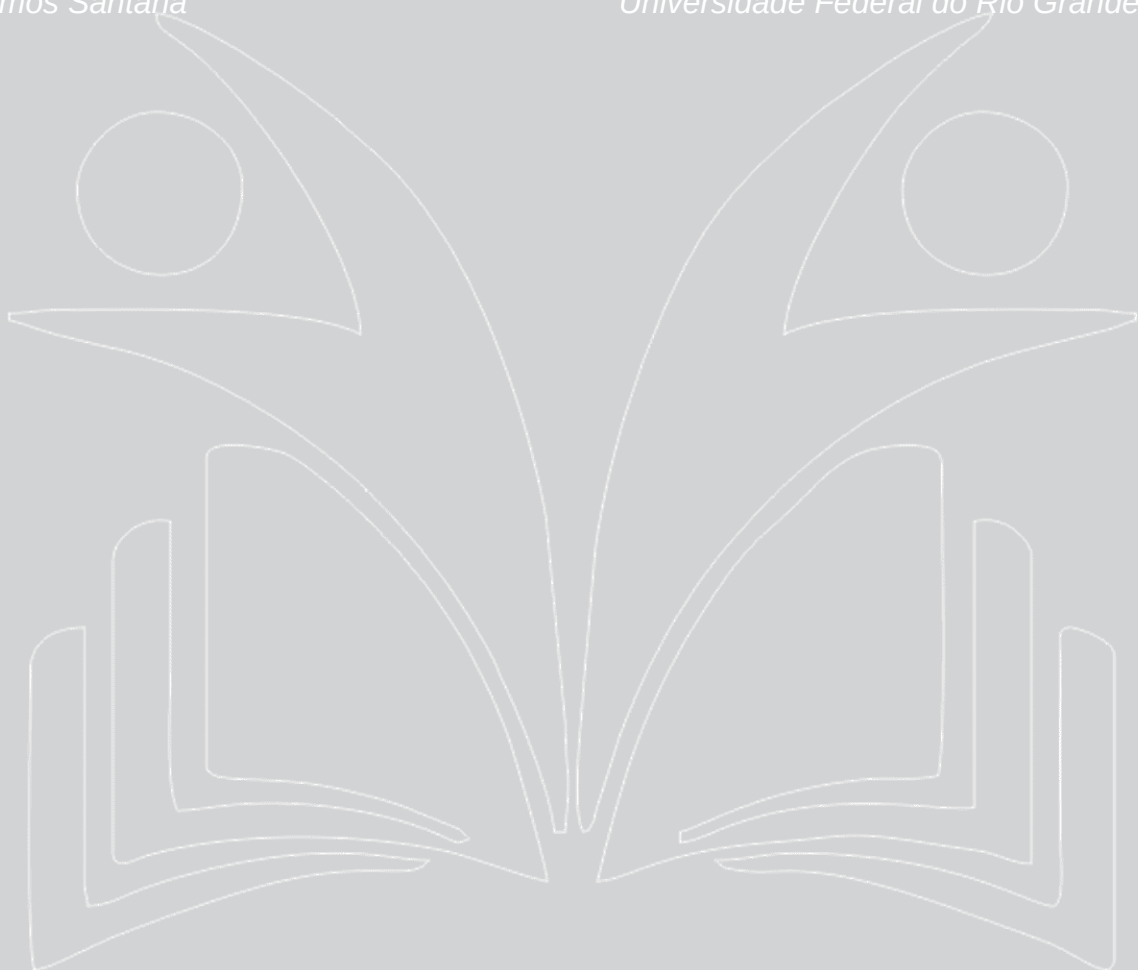
# REVISÃO CONTRATUAL DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO: SEGURANÇA JURÍDICA E A RELATIVIZAÇÃO DA FORÇA OBRIGATÓRIADOS CONTRATOS

*Elora Eloi Rodrigues Rios dos Reis*

*Universidade Federal do Rio Grande*

*Rafaela Ramos Santana*

*Universidade Federal do Rio Grande*



**Resumo:** Este artigo aborda as implicações da pandemia nas relações contratuais, especialmente no que diz respeito à adaptação das obrigações celebradas em face das circunstâncias excepcionais que este evento desencadeou. O texto relaciona essas implicações com princípios fundamentais do direito contratual, como a segurança jurídica, a confiança e a boa-fé. Além disso, realiza uma análise do cenário anterior, destacando que já existia uma interpretação no âmbito do Direito Civil que valorizava a dimensão social e colaborativa no cumprimento dos contratos, considerando a função econômico-social. A metodologia empregada para esta análise inclui revisões bibliográficas, a análise da legislação vigente e a incorporação de contribuições doutrinárias relevantes.

**Palavras-chave:** Direito Contratual; Princípios contratuais; Revisão contratual; Segurança jurídica; Pandemia COVID-19.

## I. INTRODUÇÃO

A pandemia decorrente do vírus SARS-CoV-2 assola a comunidade global desde o primeiro semestre do ano de 2020. Por conta do seu elevado grau de transmissibilidade e dos riscos atrelados à infecção, a doença proporciona alterações no cotidiano, bem como nas obrigações civis – mais especificamente no campos dos contratos. Nesse viés, mudanças nessa área foram necessárias para adaptar a questão obrigacional no que tange às dificuldades desencadeadas pela pandemia.

Assim, cabe destacar que, para Marcos Ehrhardt Júnior no texto “Relação obrigacional como processo na construção do paradigma dos deveres gerais de conduta e suas consequências”, o conceito clássico de relação obrigacional consiste em uma posição “estática”, o que não se adequa mais as novas interpretações desse vínculo, visto que essa relação “não mais se limita ao resultado da soma de débito e crédito” (JÚNIOR, 2012), e sim como um processo cooperativo com uma finalidade em comum. Ou seja, a expansão da matéria de obrigações (que passa a ter como base também os princípios constitucionais) altera o eixo de interpretação, adequando-o; isto é, deixando de lado o individualismo e adotando uma visão solidarista.

Dessa forma, podemos perceber que mesmo antes da pandemia (e de todas as mudanças que ela acarretou) já existia uma interpretação social e colaborativa no Direito Civil. Ehrhardt disserta sobre a função econômico-social no cumprimento contratual e não no cumprimento apenas do objeto principal da prestação. Para ele, esses outros deveres surgem independentes da vontade do indivíduo (EHRHARDT, p. 145). O dever de prestar ainda é o ponto central, mas “não atingirá a sua finalidade somente pelo cumprimento desse dever, pois se passa a considerar a existência de outros deveres exigíveis dos figurantes dessa relação, que também deverão ser observados para que a satisfação seja completa” (EHRHARDT, p. 146).

Assim, este artigo discorrerá sobre o campo contratual com relação ao período pandêmico, as adaptações precisas no campo dos contratos – devido às mudanças trazidas pela pandemia –, junto às consequências e modificações acarretadas por tal.

## II. METODOLOGIA

O presente artigo foi fundamentado a partir de revisões bibliográficas. Para tanto, foi analisada a legislação vigente, como a Constituição Federal, a Lei 14.010/2020 e a Lei 10.406/2002, a qual institui o Código Civil. Ademais, foram utilizadas contribuições doutrinárias e artigos de pesquisadores.

### III. DISCUSSÃO

A segurança jurídica, base do Estado Democrático de Direito, pode ser definida como:

Partindo dessas ideias, André Ramos Tavares, em seu livro "Curso de Direito Constitucional", faz menção a três elementos essenciais da segurança jurídica: a) a necessidade de certeza, de conhecimento do Direito vigente e de acesso ao conteúdo desse Direito; b) a possibilidade de conhecer, de antemão, as consequências pelas atividades e pelos atos adotados; e c) a estabilidade da ordem jurídica. A estabilidade mínima da ordem jurídica consiste em cláusulas pétreas, decorrente da dificuldade de alteração das normas constitucionais; e em limitações materiais impostas ao legislador e às demais fontes do Direito (TAVARES, 2009). Pode-se dizer assim, que a segurança jurídica se projeta tanto para o passado (irretroatividade das leis e das emendas à constituição) quanto para o futuro (com a pretensão de estabilidade mínima do Direito e com seus institutos destinados a alcançar esta finalidade, como as cláusulas pétreas, por exemplo). (CAMARGO e BALARNI, 2012, p.8)

Ou seja, um de seus pontos principais é a estabilização as relações judiciais, pois há uma relativa certeza de que as relações realizadas sob uma norma perduram ainda que esta seja substituída (SILVA, J., 2006). Ademais, também tem ligações com o princípio da confiança e da boa-fé. Assim, devido à sua importância, está assegurada constitucionalmente no rol de direitos e garantias fundamentais:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XXXVI - a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada;

Nesse sentido, Maria Helena Diniz defende: "o contrato, uma vez concluído livremente, incorpora-se ao ordenamento jurídico, constituindo uma verdadeira norma de direito". Ou seja, os contratos assumem um status de lei ou decisão judicial, o que se encaixa na definição de ato jurídico perfeito, já que tratam de atos válidos celebrados soberanamente, e, portanto, estão no alcance da segurança jurídica.

Outrossim, o princípio da força obrigatória dos contratos – *pacta sunt servanda*, termo utilizado em latim para “pactos devem ser cumpridos” – estabelece que, caso as partes concordarem em se submeterem às regras estabelecidas por si próprias, o contrato obrigará o seu cumprimento, como se possuísse força de lei, o que assenta a importante segurança jurídica contratual. No entanto, com o prolongamento da pandemia decorrente do vírus SARS-CoV-2, as relações obrigacionais correlatas aos contratos sofreram flexibilizações, tendo em vista o grau de influência deste evento no cotidiano dos indivíduos e as consequências que ele ocasionou no momento em que fossem cumprir com suas

obrigações jurídicas. As partes poderiam, como exemplo, ser acometidas pela doença ou sofrer com as consequências ocasionadas pelo vírus em sua condição financeira ou vínculo de trabalho. Assim, não haveria coerência no que tange ao rigor da força obrigatória.

Diante disso, estabeleceram-se novos regramentos no que tange às obrigações, o que caracteriza a relativização do princípio supramencionado. Nesse contexto, a legislação brasileira foi atualizada com a Lei 14.010/2020 – a qual dispõe sobre o Regime Jurídico Emergencial e Transitório das relações jurídicas de Direito Privado (RJET) no período da pandemia do coronavírus –, a Lei da Pandemia, cujo objetivo foi disciplinar as relações privadas em caráter emergencial.

Para além da Lei 14.010/2020 e da condicionalidade trazida por essa no que concerne o direito contratual, as obrigações e o princípio da força obrigatória, tem-se, ainda, os institutos do caso fortuito e da força maior, os quais estão constantes no artigo 393 do Código Civil Brasileiro (CC) “o devedor não responde pelos prejuízos resultantes de caso fortuito ou força maior, se expressamente não se houver por eles responsabilizado. Parágrafo único. O caso fortuito ou de força maior verifica-se no fato necessário, cujos efeitos não eram possíveis evitar ou impedir”.

Nesse sentido, apesar de não se haver um consenso doutrinário, tem-se que na força maior se conhece o motivo ou a causa, sendo um fato da natureza e inevitável, o que origina uma espécie de excludente de responsabilidade; o caso fortuito, por sua vez, se apoia na imprevisibilidade. Em síntese, a natureza jurídica da pandemia pode ser entendida tanto como evento fortuito como um evento de força maior - com base no parágrafo único do artigo 393, CC. E, em se tratando de uma condição inevitável e imprevisível – o que caracteriza a pandemia –, temos que o devedor não responde pelos prejuízos resultantes.

Apesar disso, não basta que haja um regramento para disciplinar as possíveis alternativas em decorrência do caso fortuito; é nessa consideração que se destaca o dever de renegociação, o qual tem como fundamento a boa-fé, fundado no artigo 422 do CC, “Os contratantes são obrigados a guardar, assim na conclusão do contrato, como em sua execução, os princípios de probidade e boa-fé”. Desse modo, em se tratando de um período pandêmico, faz-se importante que as partes estabeleçam novos regramentos dentro da obrigação, a fim de flexibilizar o regulamento estabelecido. Nesse sentido, tendo em vista que a pandemia foi caracterizada como um evento fortuito ou de força maior, sobre a qual não havia previsibilidade, o restabelecimento da regulamentação, então, se caracteriza como uma demanda do princípio de boa-fé, princípio esse fundamental para a aplicação da relativização da força obrigatória no contexto pandêmico em prol das partes, como destacado em

(PIANOVSKI, 2020) “as medidas terminativas ou de revisão contratual devem ser sempre balizadas pelo princípio da boa-fé contratual. Não por acaso, a confiança legítima, que integra o binômio constitutivo do princípio, é um dos pilares da força obrigatória dos contratos (ao lado do valor jurídico da promessa)”.

#### IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi realizar uma breve análise do campo contratual, em especial as adaptações precisas no campo dos contratos – devido às mudanças trazidas pela pandemia –, junto às consequências e modificações acarretadas por tal. Para isso, foi utilizado o método de revisão bibliográfica. A partir dele, foram analisadas contribuições doutrinárias e artigos de pesquisadores, além da legislação vigente.

Dessa forma, primeiramente foi trazida a questão da segurança jurídica. Um dos pontos aprofundados nesse tópico foi a estabilização das relações judiciais. Ela está relacionada aos princípios da confiança e da boa-fé, e a própria Constituição Federal. O que foi discutido ao longo do artigo é como os contratos, que assumem um status de lei ou decisão judicial, se encaixando na alçada da segurança jurídica e dos princípios citados, precisaram ser flexibilizados.

Assim, identificou-se que foram estabelecidos novos regramentos no que tange às obrigações, o que caracteriza a relativização do princípio *pacta sunt servanda*. Nesse contexto, a legislação brasileira foi atualizada com a Lei 14.010/2020 e os institutos do caso fortuito e da força maior, os quais estão constantes no artigo 393 do CC foram amplamente utilizados.

## V. REFERÊNCIAS

CAMARGO, Margarida. BALARINI, Flávia. A segurança jurídica na doutrina e nos tribunais. In: XXI Congresso Nacional do CONPEDI, 2012, Rio de Janeiro.

Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. BRASIL. Lei nº 14.010, de 10 de junho de 2020.

DINIZ, Maria Helena. Tratado Teórico e Prático dos Contratos; Saraiva, SP, 1993, vol 1, p.63.

EHRHARDT, Marcos Júnior. Relação obrigacional como processo na construção do paradigma dos deveres gerais de conduta e suas consequências. Revista da Faculdade de Direito – UFPR, Curitiba, n.56, p.141-155, 2012.

PIANOVSKI, Carlos Eduardo. A força obrigatória dos contratos nos tempos do coronavírus; Migalhas, Migalhas Contratuais, 26 de março de 2020. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/coluna/migalhas-contratuais/322653/a-forcaobrigatoria-doscontratos-nos-tempos-do-coronavirus>

SILVA, José Afonso. Comentário Contextual à Constituição. São Paulo: Malheiros, 2006.

## Capítulo 3



10.37423/231108441

# VIABILIDADE ENTRE PESQUISA DE MESTRADO E DOUTORADO NO MOVIMENTO AMBIVALENTE EM FRONTEIRAS ETNOMATEMÁTICAS

*Ana Paula Azevedo Moura*

*Instituto Federal de Educação do Espírito Santo*

*Ligia Arantes Sad*

*Instituto Federal de Educação do Espírito Santo*



**Resumo:** Este artigo apresenta um percurso que evidencia movimentos em fronteiras etnomatemáticas, a partir de um recorte da pesquisa de mestrado, defendida em 2019 e desenvolvida com estudantes de uma turma de Ensino Fundamental. Reforçada pela efetivação da Lei nº 11.645/2008 e embasada pelo Programa Etnomatemática, a pesquisa teve por objetivo principal fomentar a (re)significação da cultura indígena Guarani Tambeopé, trabalhando inserções de seus saberes e fazeres em aulas de Matemática. Essa investigação acerca das *mba'eitxa oo djadjapo* (técnicas de construções) do povo Guarani Tambeopé no estado do Espírito Santo, com ênfase nas possibilidades e estratégias mais adequadas à incorporação em aulas de Matemática da Educação Básica, nos levou a constatar que os encontros de intervenção na escola não indígena contribuíram para a (re)significação dos conhecimentos dos educandos sobre o povo e seus saberes/fazeres, além de viabilizar o projeto de doutorado em andamento. A proposta de pesquisa do doutorado, também fundamentada nos pressupostos do Programa Etnomatemática, busca aprofundar estudos do mestrado e de movimento ambivalente e produtor nas fronteiras etnomatemáticas, com o objetivo de ampliar discussões de práticas pedagógicas de professores não indígenas da Educação Básica voltadas à diversidade cultural do nosso país, mais especificamente relacionadas ao povo Guarani Tambeopé e suas construções arquitetônicas. Ao investigar indicativos do processo de significação da atividade de ensino de matemática por professores, mediante ações de estudos realizadas em formação continuada sobre cônicas e outras curvas, pretende-se responder: como uma formação continuada sobre o ensino de matemática pode apresentar subsídios para a (re)significação da atividade de ensino do professor da Educação Básica acerca da cultura indígena? Uma hipótese levantada é que ações desenvolvidas em formação continuada na perspectiva histórico-cultural contribuem para atender a Lei nº 11.645/2008, intensificando respaldo à luta por reconhecimento e valorização de saberes oriundos em grupos culturalmente distintos, tais como povos indígenas.

**Palavras-chave:** Programa Etnomatemática; Trajetórias de Pesquisas; Povo Guarani Tambeopé; Educação Básica.

## INTRODUÇÃO

O nosso vivenciar de experiências dialógicas com realidades indígenas vem nos possibilitando conhecer o outro e lidar com as suas diferenças, nos permitindo uma compreensão da luta por seus direitos legalmente garantidos e ajudando a explicar a falta de entendimento a respeito da cultura indígena, mesmo que os espaços territoriais desses povos já sejam parte demarcada do estado do Espírito Santo.

Ao nos relacionarmos com os outros, estamos aprendendo, a cada dia mais, realizar diálogos de negociação e valorização dos elementos etnomatemáticos historicamente construídos em suas tradições. A partir dessas compreensões, em 2017 iniciamos uma pesquisa de mestrado profissional em um programa de pós-graduação em educação em que dialogamos com o povo indígena Guarani Tambeopé, aldeados no nosso Estado. A busca foi por investigar, do ponto de vista etnomatemático, com base principal em D'Ambrosio (2007, 2010), estratégias didático-metodológicas que possibilitassem fomentar a (re)significação de alunos não indígenas a respeito da cultura Guarani Tambeopé, por meio da inserção de seus saberes e fazeres em aulas de Matemática da Educação Básica (MOURA, 2019).

A pesquisa de mestrado, que se guiou por um viés humanizador, deu origem a um produto educacional, composto por um kit didático com materiais da referida cultura, remetendo a elementos tradicionais e matemáticos. Sua construção foi a partir de uma ação educativa em uma escola-campo não indígena, mas com validação em uma escola indígena. Ademais, essa pesquisa de mestrado viabilizou o projeto de doutorado que está em andamento.

O projeto de tese, iniciado em janeiro de 2022, pretende ampliar os estudos sobre o ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos, por meio de saberes e fazeres da cultura indígena, para professores da Educação Básica da rede pública. Com isso, buscaremos refletir sobre as práticas pedagógicas em matemática, vivenciadas na interação entre esses dois grupos culturalmente distintos em solo espiritosantense.

A nossa trajetória, enquanto professoras pesquisadoras, caracteriza um perfil que impulsiona à realização da atual pesquisa, principalmente, pela vontade em continuar a produzir conhecimentos e compartilhar experiências na educação matemática relacionadas a saberes tradicionais com abordagem etnomatemática. O vivenciar deste movimento ambivalente de relação entre elementos

da matemática escolar/acadêmica e saberes historicamente advindos das comunidades tradicionais nos potencializam na condução deste projeto a fim de produzir novos resultados.

Estamos a considerar movimento ambivalente aquele que ocorre nas fronteiras das culturas (no “entre-lugar”), segundo Bhabha (2010). No caso da referida pesquisa, entre as culturas indígena e não indígena, em sentido epistemológico de significados e valores diferenciados, compartilhados, em um trabalho que instiga à criação de algo “novo” como ação insurgente de necessidades recíprocas, de negociações harmônicas, dialogadas de forma prévia.

A temática do projeto vem se consolidando e legitimando, assim como a de mestrado, por meio dos avanços legais da Lei nº 11.645/2008 a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Tal legalidade contribui para sustentar as pesquisas no campo da diversidade cultural, porém ainda existem caminhos a serem percorridos e direções que precisam ser apontadas.

Adicionamos à essa legalidade observações características do contexto educacional da Escola Básica, que juntos justificam esse projeto, uma vez que os conhecimentos tidos como não acadêmicos, habitualmente, não são levados em consideração na elaboração dos currículos de matemática da Educação Básica, além de ser baixo o número de professores, em especial de matemática, que se sentem aptos para abordar a temática indígena em sala de aula. Para uma possível mudança, é preciso superar a perspectiva de supremacia dada a determinados conhecimentos em detrimento de outros, valorizando a diversidade de saberes e fazeres.

Assim, o projeto busca o desenvolvimento de uma Educação Matemática para a diversidade, em uma perspectiva alinhada ao Programa Etnomatemática, com o intuito de refletirmos e aprofundarmos os estudos para responder a questão de pesquisa: Qual a contribuição de uma formação continuada, em uma perspectiva histórico cultural sobre os conteúdos de curvas cônicas e outras, para (re)significação de professores do Ensino Médio quanto à cultura Guarani Tambeopé? Com esse direcionamento, centraremos, em especial, na produção de conhecimentos e reflexões acerca do que se entende por matemática e currículo, na importância de se conhecer a cultura, os saberes e os fazeres da comunidade Guarani, bem como o modo de incorporá-los em práticas pedagógicas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O projeto da pesquisa de mestrado e seu desenvolvimento ampararam-se na Etnomatemática, como programa de pesquisa que busca compreender o conhecimento do outro “através” do olhar do próprio

outro, com suas múltiplas perspectivas, dando à educação um viés mais humanizado. Pretendemos atender a uma sociedade que precisa reconhecer a importância de um amplo diálogo entre culturas e perceber que “[...] diferentes modos de pensamento podem conduzir a formas diferentes de matemática” (D’AMBROSIO, 1985 apud BARTON, 2006, p. 49). Portanto, tivemos e temos por objetivo agregar valores, respeito, solidariedade e cooperação, incorporando elementos da cultura de diferentes povos à Educação Matemática, inserindo-a em contextos, tornando-a crítica, em defesa de uma sociedade mais igualitária.

Para alcançarmos nossos objetivos, acreditamos que mais educadores precisam refletir sobre a necessidade de libertação de certas amarras, a qual pode se concretizar por meio da conscientização e da ação dos oprimidos, proporcionando, assim, não apenas sua própria libertação como também a dos opressores (Freire, 2005). É preciso transformar a prática em um instrumento de educação que proporcione meios de estabelecer relações interculturais harmoniosas, possibilitando a emergência de conhecimentos dos povos oprimidos por séculos de dominação. Uma visão contrária à educação que prevalece nas escolas, insistentemente, trabalhada para servir somente à pauta de interesses dos opressores.

Portanto, visando proporcionar essa reflexão junto a educadores do Espírito Santo, utilizaremos pesquisas focadas na Formação de Professores, para contribuir à atual proposta de doutorado. Nesse sentido, aliadas são pesquisas como as que foram desenvolvidas por Maria do Carmo Santos Domite a partir da perspectiva do Programa Etnomatemática e, por isto, voltadas também a educandos, ao identificar “que o educando não tem estado de todo fora das propostas de formação de professores, mas também não está dentro” (DOMITE, 2004, p. 419).

A formação de professores tem nesse campo importante papel quando reconhece o caráter social e cultural dos currículos – em especial currículo de matemática –, permitindo colocar os saberes/fazeres tradicionais e os científicos lado a lado, pois ambos expressam significados sociais e culturalmente construídos, envolvidos em relações de poder e a produzir identidades (PERRELLI, 2008).

Corroborar com essas ideias a Lei 11.645/2008 que, em seu artigo 26-A, torna obrigatória a abordagem das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras em todas as disciplinas que compõem a Educação Básica, incluindo a Matemática. Contudo, mesmo com essa determinação legal é perceptível, e em certa medida justificável, que poucos profissionais se sentem preparados para abordar, em suas aulas, temáticas que contribuam ao processo de visibilidade e desmarginalização dos povos indígenas.

Nesse sentido, a discussão de uma proposta pedagógica para uma formação continuada de professores, no que diz respeito à matemática e diversidade cultural, é uma oportunidade para se discutir uma educação diferenciada, com possibilidades e responsabilidades coletivas em relação à dinâmica cultural brasileira.

Diante dessas considerações, como parte da fundamentação teórica que aprofundaremos para alcançar os objetivos e subsidiar a análise da investigação, destacam-se o entendimento de *significado* (LINS, 1999, 2012), a discussão sobre formação de professores (DOMITE, 2004, 2006), reflexões a partir do Programa Etnomatemática (D'AMBROSIO, 2007, 2010) e da Pedagogia Histórico-Cultural (MOURA, 2017, 2010).

Almejamos estabelecer essas conexões em atendimento a uma sociedade que precisa reconhecer a importância de um diálogo mais amplo entre culturas, adotando nos princípios da Etnomatemática pressupostos para uma formação docente, a qual anseia por uma postura educacional mais criativa, crítica, humana, menos impositiva e, principalmente, voltada para o reconhecimento das especificidades da realidade sociocultural do educando (D'AMBROSIO, 2007; DOMITE, 2004).

Diante dessa problemática, propõe-se tratar a Matemática abandonando-se a visão de que ela é somente a ciência dos números e cálculos, para se compreender que “é resposta às pulsões de sobrevivência e de transcendência, que sintetizam a questão existencial da espécie humana” (D'AMBROSIO, 2007, p. 27). Em particular no que tange ao Brasil, é cada vez mais evidente a emergência e importância de se inserir nos currículos, de Matemática inclusive, os saberes de diversas etnias indígenas que compõem a estrutura histórica de constituição do país.

A investigação relativa à cultura Guarani Tambeopé, almejada na pesquisa de doutorado, poderá contribuir com a promoção de um diálogo crítico entre indígenas e não indígenas, observando distintos saberes e fazeres matemáticos historicamente incorporados. De acordo com Bhabha (2010) a diversidade cultural tem natureza epistemológica, na qual a diferença tem lugar no reconhecimento de conteúdos e costumes pertinentes a cada cultura envolvida. No entanto, nas fronteiras culturais pode existir um encontro com o “novo” que torne profícuo esse entre-lugar, capaz de levar ao estabelecimento de outras relações diante dos intercâmbios e negociações de significados e saberes. Nesse trabalho fronteiriço, temos prezado pela promoção de diálogo mútuo, pois reveste-se de importância no contexto da educação escolar, proporcionando um cenário satisfatório para o fomento mais humano de aspectos científicos.

## METODOLOGIA DE PESQUISA

Os aspectos metodológicos gerais da atual pesquisa de doutorado seguirão caminhos semelhantes aos da pesquisa realizada no mestrado. Assim, etnográfica, por apresentar, intencionalmente, a necessidade de observação e convivência direta nos campos culturais envolvidos, para escuta e diálogo atento com os participantes, indígenas e não indígenas. Na abordagem, em especial, serão utilizadas narrativas e histórias para a produção de enunciados e significados entre as culturas diferenciadas. Durante os procedimentos, caminharemos na busca por entender e analisar, de modo qualitativo e crítico, os dados obtidos, preocupando-nos com os significados que os sujeitos possam atribuir às situações vividas no seu espaço social e/ou no entre-lugar cultural.

Com isso, o trabalho de obtenção de dados realizou-se (no mestrado) e realizar-se-á (no doutorado) em dois ambientes distintos, de forma paralela e articulada, de modo a se “alimentarem” mutuamente.

**No mestrado<sup>1</sup>:** o primeiro ambiente foi o da pesquisa de campo em aldeias guarani na Terra Indígena Caieiras Velha II, mais especificamente, na escola pública municipal guarani, na tentativa de compreender quais as *ticas* de *matema*<sup>2</sup> estavam presentes nas construções arquitetônicas do povo Guarani Tambeopé. Isso foi realizado por meio de uma postura investigativa de viés etnográfico-dialógico. Naquele *locus*, observamos elementos da cultura guarani, em um movimento dialógico com o próprio povo, para possibilitar a reflexão sobre a realidade dos indígenas.

O outro ambiente foi uma escola pública não indígena, situada no município de Vitória, na qual a busca foi por compreender a visão da própria cultura escolar, analisando quais os valores e significados os educandos, participantes da pesquisa, traziam e apresentavam sobre povos indígenas.

Nesse caminhar, planejamos e desenvolvemos uma Unidade Didática de forma intencional, recorrendo a instrumentos que colaborassem no partilhar dinâmico com os estudantes, de modo a auto promover a (re)significação de saberes indígenas, além de seguir o currículo de Matemática legalmente prescrito ao oitavo ano do Ensino Fundamental, em conteúdos de geometria, trabalhando elementos de construções guarani no Espírito Santo.

**No doutorado:** uma parte da pesquisa de campo será também em Terra Indígena Caieiras Velha II, na tentativa de compreender quais as *ticas* de *matema* podem ser evidenciadas nas circularidades e curvas arquitetônicas do povo Guarani Tambeopé, por meio de uma postura investigativa de viés etnográfico-dialógico. Nessa aldeia-campo, com maior inserção no cotidiano indígena guarani, a

pretensão é de conhecer mais a cultura, tanto em seus significados interiores e tradicionais quanto no entre-lugar, nos quais comportamentos possam ser observados, compatibilizados e conhecimentos compartilhados. Ou seja, na oportunidade da experiência entre eles no dia a dia, entender os seus saberes e fazeres, suas maneiras de construir e a importância dada à circularidade e curvas, visando a obtenção de dados que é “realizada junto aos comportamentos naturais das pessoas quando essas estão conversando, ouvindo, trabalhando” e “é uma estratégia que envolve não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 107-108).

Outra parte, será realizada com participação de professores de matemática da Secretaria Estadual de Educação (SEDU) do Espírito Santo, na busca por compreender as escolas segundo a visão dessa importante parcela da comunidade escolar, a fim de analisar quais valores e significados professores apresentam sobre povos indígenas e discutir ações educacionais.

Entre os procedimentos com os professores não indígenas da SEDU, está previsto um curso de extensão com certificação, ofertado para professores da rede, atuantes na etapa de Ensino Médio, com vaga para 30 participantes. Inicialmente, com esses professores inscritos no curso, será realizada uma etapa diagnóstica quanto aos significados e conhecimentos a respeito de aspectos da cultura indígena, do povo indígena do Espírito Santo e da maneira como abordam a temática indígena em suas aulas de matemática. Depois, com uma análise prévia do cruzamento de dados, atividades pedagógicas serão elaboradas para desenvolver com os professores participantes um trabalho de (re) conhecimento, (re) significação e legitimação dos saberes e fazeres indígenas, priorizando o diálogo entre as duas culturas.

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A análise dos resultados<sup>3</sup> das ações pedagógicas desenvolvidas no projeto de mestrado foi realizada considerando os atos e enunciações dos alunos, relacionando com a metodologia de observações da sala de aula e relatórios produzidos pelos próprios alunos, fundamentada no referencial teórico já exposto.

Se o aluno não age/dialoga compartilhando legitimidades, não podemos analisar os significados que ele produziu, e mesmo se conseguimos partilhar o mesmo campo semântico. “Por isso é sempre preciso ler o aluno, saber onde ele está” (LINS, 2012, p. 27). Assim, as aulas foram planejadas e desenvolvidas no intuito de estabelecer espaços comunicativos propícios a observações.

Nesse sentido, utilizamos dados provenientes de quatro tipos de procedimentos para a análise participante: (1) gravações em áudio de grupos de alunos em atividades em sala de aula; (2) observações escritas no diário de campo; (3) relatórios escritos pelos alunos no decorrer dos dias; (4) fotografias registradas durante o desenvolvimento das ações em sala de aula.

O material obtido foi sistematizado em três unidades de análises interconectadas, para refletirmos a respeito dos benefícios da intervenção e avaliar se os objetivos da proposta foram alcançados, a saber:

- Impactos e novidades: foram observados os impactos causados nos alunos ao terem contato com outros significados de ser indígena hoje no Brasil.
- Somos todos iguais/somos todos diferentes: assumimos a responsabilidade, de forma dialógica, de ampliar compreensões, mostrar que somos todos diferentes, que, porém, acreditamos ser possível um diálogo entre diferentes formas de matematizar e que a escola é o lugar no qual esse diálogo pode ser iniciado de forma harmoniosa e não hierarquizada. Desse modo, tornamo-nos todos semelhantes.
- Enunciação e (re)significação: o sujeito enuncia algo em que acredita aliando-o àquilo que ele entende que é autorizado a dizer, ou seja, ele constitui um conhecimento – uma crença-afirmação com uma justificação (LINS, 2012). Assim, o principal objetivo de fomentar a (re)significação da cultura Guarani Tambeopé, junto aos estudantes-participantes foi alcançado quando os sujeitos enunciaram sobre seus saberes e fazeres.

Já, a análise dos dados na situação do projeto de doutorado, pretendemos realizar embasada no referencial teórico apresentado e por meio de uma sistematização que contribua para efetivar uma triangulação dos dados, possibilitando refletir sobre os objetos pesquisados e a proposta de formação continuada a ser desenvolvida. Além disso, com essa atuação visaremos a (re)significação (LINS, 1999) e inserção dos conhecimentos guarani em aulas de Matemática de escolas não indígenas, pelos professores participantes na pesquisa. Em continuação, a estratégia de triangulação dos dados e das experiências etnomatemáticas serão integradas às articulações teóricas, e assim, fundamentarão as análises no alcance dos objetivos da pesquisa.

## CONCLUSÕES

As investigações acerca da cultura Guarani Tambeopé veem contribuindo com a promoção de diálogos críticos entre indígenas e não indígenas, envolvendo distintos saberes e fazeres matemáticos das respectivas culturas. Temos prezado por esse diálogo quando adequadamente promovido, destacado

pela importância no contexto da educação escolar, uma vez que proporciona um cenário satisfatório para criatividade de atividades e fomento de uma percepção mais humanizada dos aspectos científicos.

Com o desenvolvimento do projeto de mestrado, alcançamos uma comunidade escolar não indígena, que (re) significou e desmistificou a visão de que o indígena quase não alterou seu estilo de vida desde a chegada dos colonizadores. Porém, almejamos mais! Almejamos estreitar laços harmoniosos de diálogo, reconhecimentos recíprocos quanto as efetivas trocas de saberes escolares entre as culturas indígenas e não indígenas em mais escolas do Espírito Santo, por meio de professores participantes no curso.

A pesquisa concluída apontou novos caminhos que podem ser trilhados ou, pelo menos, algumas direções para o processo educacional, motivando provocações e desafios sobre a prática docente quanto à responsabilidade em promover uma educação humanizadora.

## REFERÊNCIAS

- BARTON, B. Dando sentido à etnomatemática: etnomatemática fazendo sentido. In: RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M. C. S.; FERREIRA, R. (Orgs.). Etnomatemática: papel, valor e significado. Porto Alegre: Zouk, 2006. p. 39-74.
- BHABHA, H. K. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 5 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- BRASIL. Lei nº 11.645, 10 de março de 2008. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 04 mar. 2022.
- D'AMBROSIO, U. Educação Matemática: da teoria à prática. 21. ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.
- DOMITE, M. C. S. Formação de professores etnomatemática: compreendendo para pedir mudanças. In: III SIPEM – Seminário internacional de pesquisa em educação matemática. Águas de Lindóia, 2006.
- DOMITE, M. C. S. Da compreensão sobre Formação de Professores e Professoras de Matemática numa perspectiva Etnomatemática. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J.. Etnomatemática, currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LINS, R. C. O modelo dos campos semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. In: ANGELO, C. L. *et al.* (Org.). Modelo dos campos semânticos e educação matemática: 20 anos de história. São Paulo: Midiograf. 2012. p.11-30.
- LINS, R. C. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a educação matemática. In: BICUDO, M. A. V. (org.). Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 1999, cap. 1, p.75-94.
- MOURA, A. P. A. Saberes guarani tambeopé em aulas de matemática da Educação Básica: um olhar etnomatemático às suas *mba'etitxa oo* djadjapo. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Vitória, 2019.
- MOURA, A. P. A. Matemáticas e arquitetura Guarani Tambeopé: saberes dialogados na escola não indígena. [recurso eletrônico]. 2019. 82 f. Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Vitória, ES: Editora Ifes, 2019.
- MOURA, M. O. de. Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural. São Paulo: Loyola, 2017.

MOURA, M. O. (org.). A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural. Brasília: Liber Livro, 2010.

PERRELLI, M. A. S. Conhecimento tradicional e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani. *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 2008, vol.14, n.3, pp.381-396.

## NOTAS

### Nota 1

É apresentada a caracterização dos dois ambientes da pesquisa, de forma mais completa, na dissertação (MOURA, 2019).

### Nota 2

O professor Ubiratan D'Ambrosio (2007) propõe uma explicação etimológica do termo etnomatemática, sendo, então, [ticas] os modos, estilos, artes e técnicas de [matema] explicar, aprender, conhecer, lidar com [etno] o ambiente natural, social, cultural e imaginário.

### Nota 3

A análise completa pode ser encontrada na dissertação de Moura (2019, p. 78-103).

## Capítulo 4



10.37423/231108444

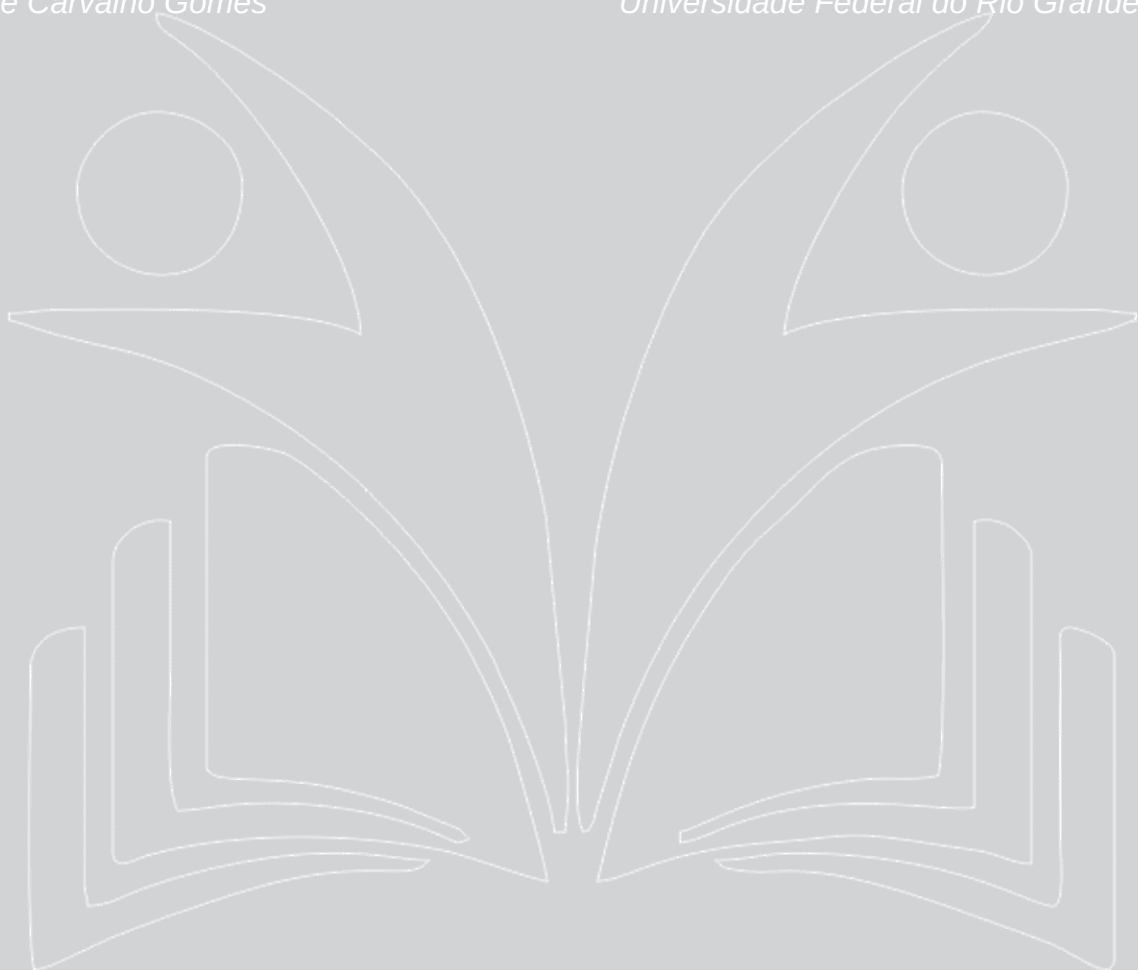
# APLICAÇÃO DOS CONCEITOS DE LEAN MANUFACTURING EM UMA MICRO EMPRESA CASEIRA DE FABRICAÇÃO DE COOKIES AMERICANOS

*EDUARDA FRIEDRICH ZENI*

*Universidade Federal do Rio Grande - FURG*

*Leonardo de Carvalho Gomes*

*Universidade Federal do Rio Grande - FURG*



## 1 INTRODUÇÃO

O conceito do Lean Manufacturing vem sendo disseminado a mais de 40 anos por empresas de vários seguimentos ao redor do mundo (Ohno, 1988; Dennis, 2007; Liker, 2010). O Lean Manufacturing foi um termo cunhado por Womack e Jones (1992) e trata-se de um sistema de produção baseado no sistema Toyota de produção (Shingo, 1996a), buscando tornar o sistema produtivo de uma empresa mais eficiente e lucrativo. A ideia central do Lean Manufacturing é a contínua identificação e redução das perdas. E para a redução dessas perdas, foram desenvolvidas técnicas e ferramentas ao longo dos anos (Gomes, 2001).

O objetivo da presente pesquisa é a utilização de técnicas do Lean Manufacturing para uma empresa caseira de fabricação de cookies americanos. A empresa escolhida, por sua vez, é uma empresa caseira voltada para vendas sob baixa demanda e processo artesanal, como toda e qualquer empresa de manufatura ocorrem problemas durante a produção de seus produtos, assim como nesta empresa.

Os problemas podem ser encontrados dentro dos processos de qualquer empresa. Neste caso, na empresa de cookies da presente pesquisa existem seis operações, sendo as seis operações no processo:

- Mistura de ingredientes (20 min)
- Moldagem (20 min)
- Assar (1h30min)
- Desenformar (10 min)
- Embalar (20 min)
- Etiquetar (20 min)

A demanda diária desta empresa a qual foi pesquisada, era de cerca de 30 cookies.

## 2 METODOLOGIA

Observado o processo produtivo da empresa caseira de cookies americanos, percebeu-se possibilidades de melhorias, além de problemas encontrados no processo, sendo eles: erro nos ingredientes, demora no processo de embalagem e desperdício de matéria-prima.

Para a realização da pesquisa, a metodologia seguida foi a seguinte:

1. Observar o processo produtivo: esta etapa consistiu em observar a fabricação diária do lote de cookies americanos e identificar possíveis problemas e oportunidades de melhoria.

2. Selecionar para cada problema a ferramenta mais adequada segundo o autor: após um estudo sobre as técnicas e ferramentas do Lean Manufacturing foi identificada a ferramenta mais adequada para cada problema selecionado.

3. Implementação das ferramentas: nesta etapa foi planejado e implementado as mudanças no processo a partir das ferramentas utilizadas.

4. Obtenção de resultados e análise: esta etapa consiste na observação do processo já com as alterações oriundas da implementação das ferramentas Lean. Também, nessa etapa ocorreu a análise dos resultados.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os resultados da pesquisa de acordo com a metodologia apresentada no capítulo anterior.

Na primeira etapa observou-se a produção dos cookies americanos: a produção se inicia com a mistura da matéria-prima (Açúcares, manteiga, ovos, farinha e extratos) em uma batedeira elétrica, fracionada em bolinhas de aproximadamente trinta e cinco gramas e dispostas em uma forma de alumínio com distanciamento de cinco centímetros de cada porção. Em seguida são levadas ao forno. Após assados, os cookies são desenformados, embalados em embalagens transparentes e individuais, e etiquetados com etiqueta de devido sabor. Percebeu-se uma série de oportunidades de melhoria e alguns problemas. Porém, para a presente pesquisa foram selecionados três problemas principais: demora excessiva no processo de embalagem, erro nos ingredientes e desperdício do produto por tempo excessivo no forno.

Na segunda etapa foi, então, selecionada a ferramenta Lean mais adequada para o problema identificado:

- Demora excessiva no processo de embalagem: cada operação de embalar um cookie levava, em média, 70 segundos. Foi percebido que com a utilização de um plástico com adesivo seria possível eliminar alguns movimentos (pequenos Set-up's) reduzindo o tempo para 35 segundos a partir de uma redução de tempos sem agregação de valor (Shingo, 1996a; Dennis, 2007).
- Erro nos ingredientes: para reduzir a variação nas quantidades dos ingredientes, foi construída uma folha de instrução padrão (Ohno, 1988; Liker, 2021) mostrando todos os ingredientes necessários com suas devidas quantidades, localização do material e tempo de cada operação.

- Desperdício do produto por tempo excessivo no forno: para este problema, o qual em algumas vezes o forno passava do tempo necessário, alguns cookies ficavam assados demais. Foi então, desenvolvido um poka-yoke (Shingo, 1996b), ferramenta a prova de erros, através da instalação de um timer de cozimento que desligava o forno automaticamente depois que este chegava no tempo estipulado, evitando, também, o desperdício de energia elétrica.

A partir da implementação dessas ferramentas, a quarta etapa da metodologia foi a análise dos resultados. Os resultados observados encontram-se no quadro 1, a seguir.

**Quadro 1 – Resultados da Pesquisa**

| <b>Problema identificado</b>                        | <b>Ferramenta utilizada</b>                                     | <b>Resultado</b>                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Demora excessiva no processo de embalagem           | Redução de tempos de sem agregação de valor e pequenos Set-up's | Diminuição do tempo de embalagem em 50%.<br>De 70 segundos para 35 segundos.                                                                                                                      |
| Erro nos ingredientes                               | Folha de instrução padrão                                       | Redução na variação de ingredientes ou falta dos mesmos.<br><br>Economia de 15% dos ingredientes.                                                                                                 |
| Desperdício do produto por tempo excessivo no forno | Poka-yoke                                                       | Diminuição no desperdício do produto, assim como na redução de gastos de energia elétrica.<br>100% dos cookies aproveitados em comparação com 85% anteriormente, em média, devido a esse problema |

Constatou-se, então, que a aplicação das ferramentas Lean selecionadas reduziram os problemas.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com objetivo da presente pesquisa, neste caso a utilização de técnicas do Lean Manufacturing para uma empresa caseira de fabricação de cookies americanos, conclui-se que o mesmo foi atendido satisfatoriamente. A partir da realização desta pesquisa foi possível identificar os três principais problemas da referida empresa, os quais foram reduzidos através da implementação de ferramentas Lean. Os resultados apresentados no quadro 1 melhoraram tanto a produtividade quanto a lucratividade da empresa, comprovando assim a eficácia do método bem como sua aplicação nos mais variados sistemas produtivos.

Recomenda-se a utilização de mais conceitos e ferramentas do Lean Manufacturing para esta e outras empresas similares.

## 5 REFERÊNCIAS

Dennis, Pascal. Lean Production Simplified. 2º edição. 2007. Productivity Press. 192 páginas.

Gomes, Leonardo de Carvalho. Avaliação da contribuição das técnicas do sistema Toyota de produção para os objetivos estratégicos das empresas. Porto alegre. 2001

Disponível em:

<<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1941/000312474.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

Acesso em: 21 jul. 2022.

Liker, Jeffrey. O modelo Toyota: 14 Princípios de gestão do maior fabricante do mundo. 2º edição. 2021. Bookman. 426 páginas.

Ohno, T. Toyota Production System: Beyond Large-Scale Production. 1º edição. 1988. Productivity Press. 176 páginas.

Shingo, S. (1996a). O Sistema Toyota de Produção: do ponto de vista da engenharia de produção. Porto Alegre: Bookman. PM

Shingo, S. (1996b). Zero Quality Control: Source Inspection and the Poka-Yoke System. 2017. Productivity Press, 1986

Womack, James. A Máquina Que Mudou O Mundo. 13º edição. Campus. 1992. 347 páginas.

# Capítulo 5



10.37423/231108447

## A GEOGRAFIA DAS UTOPIAS

*Daniel de Albuquerque Ribeiro*

*UFF*



**Resumo:** Este artigo, objetiva relatar algumas das constatações obtidas na construção da disciplina Geografia dos Espaços Alternativos, outras possibilidades, novas esperanças, lecionada no Programa de Pós Graduação em Geografia da UFF/Campos. Neste, são apresentados alguns textos utópicos publicados em diferentes temporalidades e espacialidades, no intuito de apontar que mesmo em contextos diferenciados e partindo de diferentes concepções filosóficas, é possível observar afinidades entre as distintas concepções utópicas que permeiam a humanidade. Aqui o enfoque é dado na contribuição da educação e em especial da Geografia para a construção da festividade utópica, permeando aspectos da tomada de consciência espacial, considerando as distinções escalares e o respeito às socio diversidades como um passo para a coesão de uma marcha única que gire em torno da socio unidade.

**Palavras-chave:** Geografia, Educação, Utopia.

## INTRODUÇÃO

No ano de 2019 se propôs ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense de Campos dos Goytacazes a oferta de uma disciplina intitulada: “Geografia dos Espaços Alternativos, outras possibilidades, novas esperanças.” O objetivo das aulas era estudar o Espaço Geográfico no viés da Geografia Histórica pelas lentes de textos utópicos. Até o momento a disciplina já foi ofertada duas vezes com uma turma finalizada e outra em andamento.

Os debates e reflexões durante os encontros permitiram a constatação de alguns padrões no escopo de livros que foram estudados, dentre os quais destacamos três aspectos: Em primeiro lugar, constatou-se que independente da temporalidade, os textos utópicos estudados trazem consigo uma denúncia dos sistemas vigentes no momento em que foram publicados. Sendo assim, mais do que uma proposição de mundo alternativo as utopias são alertas à humanidade de que a ordem das coisas da forma como estão, não vão bem. Em segundo lugar, observou-se que apesar de abordagens distintas é possível encontrar objetivos similares na visão dos autores. O terceiro ponto gira em torno de uma convocação para união das forças em torno de uma luta que avança sobre a estrutura que perverte.

Partindo desses pressupostos, este artigo tem por objetivo debater como a Geografia pode ser utilizada para despertar olhares diante da estrutura vigente, sendo um importante instrumento que permita romper com os grilhões conformistas de aceitar a ordem das coisas da forma como estão. Assim, a Geografia das utopias permite aos que por ela trilhem a possibilidade de observar a perversidade estrutural dos sistemas vigentes, ao tempo em que exercita o potencial criativo de pensar alternativas de mundo.

Na seção da metodologia, será explanada a metodologia utilizada nos encontros que ocorreram durante a disciplina. Seguida pelo referencial teórico onde serão apresentados os livros e autores que foram debatidos em sala. Após isso, algumas das constatações obtidas durante os estudos e debates, serão explanadas na seção referente aos resultados e discussões e por último traremos as considerações finais.

## METODOLOGIA

As duas edições da disciplina se deram no contexto da Pandemia da COVID-19<sup>2</sup>, o que exigiu a utilização da modalidade de ensino a distância e por conta de suas limitações a necessidade de adaptar a metodologia planejada para a aula presencial.

Sendo assim, os encontros ocorreram de forma remota, utilizando a plataforma do Google Meet e todo o material de leitura utilizado foi disponibilizado em PDF.

Como forma de complementar e contextualizar geográfica e historicamente o mundo e realidade vivenciada por cada autor, foram indicados documentários, a maioria deles disponíveis no Youtube. Também foi incentivada a colaboração das turmas para o enriquecimento de leituras complementares e a utilização de outras formas de informação.

A proposta inicial era a de encontros semanais para que fosse possível aprofundar em um maior número de leituras e debates. No entanto a sobrecarga do ambiente virtual na rotina dos alunos tem gerado exaustão e outros efeitos prejudiciais a saúde. Isso exigiu que o modelo proposto se flexibilizasse para o modo síncrono e assíncrono alternados semanalmente.

Ainda visando mitigar os impactos psicoemocionais da Pandemia na rotina dos alunos, foram utilizadas técnicas de relaxamento e outros recursos que permitissem aos alunos ter momentos diferenciados nos encontros. Algumas dessas técnicas incluíram o trabalho com a respiração, atenção ao corpo, concentração em uma música e a proposição de atividades lúdicas para a compreensão de alguns textos.

A dinâmica em aula consistia na prévia divisão de capítulos dos livros entre os alunos, exceto nos casos de livros com menores em que todos liam, e o debate nos encontros. O professor incentiva a quebra de paradigmas com o questionamento diante de questões aceitas como “normais”. Assim, em muitos momentos as dúvidas e inquietações eram comuns, inclusive do professor.

O método de procedimento utilizado é o histórico e o comparativo, no qual se busca comparar as diferentes ideias dos autores, contextualizando-as em sua perspectiva espaço-temporal, para a partir delas buscar sínteses conceituais. Em outras palavras, ainda que cada autor tenha partindo de distintas bases filosóficas e culturais, procurou-se observar as similaridades de suas visões e proposições.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção está relatado como se estruturou a ideia da disciplina, citando as obras que serviram de referência para os debates. A utilização da obra de um autor não impediu nem limitou a citação de outras referências no decorrer dos encontros, mas serviu como fio condutor das reflexões.

Três são os principais autores que nortearam a construção da disciplina, Milton Santos, David Harvey e Platão. Assim a disciplina tem seus dois primeiros meses fundamentada principalmente por algumas

das ideias debatidas nos seguintes livros: “Espaços de Esperança” (HARVEY, 2004) e “Por uma outra Globalização” (SANTOS, 2003).

A partir dessas obras contemporâneas, são debatidos alguns textos que representam diferentes perspectivas utópicas. Iniciando com “A República de Platão”, escrito por volta do século IX A.C., é possível fazer uma breve e superficial análise do contexto espacial no mundo antigo com ênfase na Grécia, Roma e Egito, para após isso, enfocando no contexto europeu, pontuar elementos do Sistema Feudal e dentro da perspectiva de um mundo europeu que transitava do Feudalismo para o Capitalismo analisar o clássico “Utopia” de Thomas Morus (2020).

Posteriormente, se realiza uma comparação de três livros, que refletem contextos espaço temporais distintos. Na obra “A Riqueza das Nações” de Adam Smith publicada em 1776 podemos observar os ideais utópicos capitalistas ao tempo em que fazemos o seu contraponto com “O Manifesto do Partido Comunista” escrito por Marx e Engels em 1848, seguido da obra de Henri Thoreau “Desobediência Civil” escrita em 1849.

Nesses três textos podemos contrapor debates de uma visão capitalista, comunista e anarquista (ainda que Thoreau não se considerasse um anarquista). Esse momento histórico recheado de fatos em que a espoliação do espaço geográfico pela burguesia capitalista se intensifica e que ao mesmo tempo os movimentos sociais se organizam é repleto de elementos que permitem reflexões a respeito das contradições do sistema capitalista e a necessidade de articulações sociais como uma força contrária ao processo de destruição da vida em todas as suas dimensões (física, vital, emocional e mental).

A escassez de tempo impediu que fosse possível aprofundar nas diferentes perspectivas que pululam os séculos XX e XXI, mas selecionou-se algumas visões apontando-as como um ponto de partida. Assim, dentro de uma visão espiritualista utilizou-se o livro “Educação Fundamental,” (2018) embasada teoricamente pela obra “Revolução da dialética,” (2019) ambos de Samael Aun Weor.

Yves Lacoste em seu clássico “A Geografia isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra.” Oferece um importante balanço do momento histórico em que a URSS já apontava sua derrota na dita guerra fria e ao mesmo tempo oferece importantes reflexões sobre a necessidade de utilizar a educação como a maior arma para combater as forças opressoras. Cabe aqui a ressalva que essa perspectiva é sinalizada desde Platão, como será melhor demonstrado na próxima seção.

Michel Foucault (2013), contribui para as reflexões com o conceito de Heterotopia, que buscamos dialogar em conjunto com o livro de Hakin Bey (2019):

“TAZ”. Assim, construímos o raciocínio da disciplina combinando essas diferentes perspectivas com a visão distópica do mundo apontada por Jaques Brient (2020) em seu texto “Da Servidão Moderna”, mas que forma juntamente com Santos (2003) e Harvey (2004) uma poderosa compreensão da necessidade de unir as diferentes pautas em uma marcha em comum.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

No livro “Espaços de Esperança”, David Harvey (2004) faz uma classificação dos diferentes tipos de utopia. Após lembrar que o planejamento urbano historicamente é influenciado por ideais utópicos, considera dois tipos de utopia: As “utopias da forma” e as “utopias do processo”.

Para o autor no primeiro caso a utopia da forma estaria pautada na livre organização espacial e citando o clássico de Thomas Morus (2001) *Utopia*, escrito em 1516 explica que nas utopias da forma, os processos são engessados pela estrutura rígida. Após isso, cita alguns exemplos como o Projeto New Harmony, de Robert Owen; a Cidade Ideal, de Fourier; a Roadtown, de Edward Chambliss; o “movimento das novas cidades”, de Ebenezer Howard; a Cidade Ideal, de Le Corbusier; e o projeto da Broadacre City, de Frank Lloyd Wright ambos com inspirações platônicas da obra

“A República”. Após isso chega aos casos contemporâneos considerados por ele como utopias nostálgicas.

Na sequência, Harvey explica que as utopias do processo são os esquemas que idealizam o processo, e que: “costumam exprimir-se em termos puramente temporais” (HARVEY, 2004, p. 228). Para o autor essas utopias se perdem em meio a projetos abertos que não chegam a um ponto de conclusão, ou seja, não se materializam no espaço e no lugar.

Harvey exemplifica com o caso de Marx que precisou desconstruir um utopismo do processo de Adam Smith (1996) expresso na obra “A Riqueza das nações”. O autor concorda com uma premissa assinalada por Frankel em 1987 de que “os mais eficazes utopistas em épocas recentes têm sido os de persuasão direitista, que têm adotado primordialmente antes um utopismo do processo do que um utopismo da forma espacial” (HARVEY, 2004, p. 232).

Partindo desses opostos (utopia da forma e do processo), Harvey conclui propondo uma síntese que intitula como utopismo espaço-temporal (dialético) “que tenha raízes fincadas em nossas possibilidades presentes ao mesmo tempo que aponta trajetórias diferentes para os desenvolvimentos geográficos desiguais humanos” (Idem, p. 258).

Milton Santos (2003), faz uma precisa leitura do mundo a partir do processo globalizatório, identificando suas características como fábula e como perversidade. Na globalização como fábula o autor aponta as contradições da ideologia que a apresenta a globalização como um fenômeno que encurta as distâncias e que prega a redução do papel do estado e os conflitos gerados pelo aumento das desigualdades, redução da qualidade de vida e instauração de uma ditadura definida por ele como globalitarismo,

Santos, propõe a sua síntese que intitula de “A Globalização como pode ser.” Essa terceira perspectiva, é a própria utopia do autor que considera a intensificação da mistura de povos e filosofias em todos os continentes e a maior aglomeração populacional em áreas de alta densidade demográfica permitem um maior dinamismo na mistura entre pessoas e filosofias. Santos aposta na existência de uma sociodiversidade,<sup>2</sup> que em conúbio com o que denomina de cultura popular servida “dos meios técnicos<sup>3</sup> antes exclusivos da cultura de massas” (SANTOS, 2003, p. 21), torna possível o exercer de uma revanche ou vingança. Ainda sobre a cultura popular, afirma:

Tal cultura realiza-se segundo níveis mais baixos de técnica, de capital e de organização, daí suas formas típicas de criação. Isto seria aparentemente, uma fraqueza, mas na realidade é uma força, já que se realiza, desse modo, uma integração orgânica com o território dos pobres e seu conteúdo humano (SANTOS, 2003, p. 145).

Para Santos (2003), a pobreza se difere da miséria, pois não é um estado de completa privação e quase aniquilamento da pessoa, mas consiste “em uma situação de carência, mas também de luta, um estado vivo, de vida ativa, em que a tomada de consciência é possível” (Idem, p. 132). Por isso, apesar da carência, pelo acesso aos meios técnicos, o pobre pode encontrar ferramentas para sua articulação política e social o que é possível de se observar na atualidade ocorrendo nas redes sociais com a articulação de diferentes setores da sociedade o que evidencia o papel estratégico da classe média.

Segundo Santos (2003), a experiência da escassez, leva a classe média a reagir negativamente à política. desejando menos política e participação, quando, na verdade, sua reação pode e deve ser oposta. Ele conclui afirmando que “seu papel não estará completo enquanto não se identificar com os clamores dos pobres, contribuindo, juntos, para o rearranjo e a regeneração dos partidos, inclusive, os partidos do progresso” (Idem, p. 139)

Tanto Santos, quanto Harvey conseguem identificar em suas análises as potencialidades do período emergente, ainda que a atual conjuntura aponte para um panorama distópico. Eles entendem que é

preciso convergir as lutas para um enfoque que combata o cerne das desigualdades, que é estrutural. O mesmo também é afirmado por Brient (2009).

Assim, autores como Bey (2019), Santos e Harvey, compreendem por análises distintas a necessidade da existência das diversidades e importância das distintas bandeiras e engajamentos, dentro de algo que estaria próximo ao conceito de heterotopias (FOUCAULT, 2013), mas ainda que apontando estratégias não similares, convergem com a conclamação de união dos povos para encabeçarem uma frente unificada de lutas que vise combater o problema estrutural e não as suas derivações. O conclave marxista da união dos proletariados (MARX; ENGELS, 1999), é revisado devido ao aprofundamento da socio diversidade mundial, ao mesmo tempo em que é reafirmado no sentido de se evidenciar a necessidade da união das forças oprimidas pelo sistema.

Evidenciou-se que apesar de partirem de diferentes perspectivas, algumas até certo ponto incompatíveis, os textos estudados independente de suas temporalidades e espacialidades, conseguiram identificar a necessidade de reformular a estrutura predominante, uma vez que essa é corrompida. O que muda é a escala e o caminho de início, mas a finalidade é convergente. Partindo dessa percepção, elaborou-se o entendimento do que denominamos como sendo as três escalas de revolução. Para sua compreensão é preciso aclarar uma questão fundamental, que está no transfundo de toda Utopia.

Qual é o principal anseio do ser humano? Alguns diriam que é a busca por segurança, outros que é o encontro de um amor, há quem afirme que é o progresso, mas em muitas possibilidades a se mencionar, basta um breve exercício de dedução para concluir que por trás de todos os objetivos que uma pessoa estabelece em sua vida o que lhe move é encontrar a felicidade.

Em um viés psicológico, se buscarmos respostas para o caminho que nos leva a felicidade, cairemos indubitavelmente na necessidade disso que é o autoconhecimento.

Partindo de uma perspectiva espiritualista essa felicidade pode ser prometida na vida atual ou em outra existência tendo por remédio a conexão com o divino. Há também a busca da felicidade pela aquisição material ou pela construção de um mundo mais justo.

No entanto, apesar de distintas, as perspectivas psicológicas, espiritualistas e materialistas não se excluem, ou ao menos não deveriam se anular.

Ao enquadrar as coisas no ou isso, ou no aquilo, o pensamento humano termina reduzindo a complexidade das interações entre o interior e o exterior e com isso excluindo possibilidades de compreensão do mundo. “De fato, a inspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões.” (MORIN, 1995, p.177).

Essa relação entre o íntimo e o exterior está expressa desde a antiguidade em distintos axiomas: o sábio Hermes Trismegisto explicou em sua Lei da Correspondência que “O que está em cima é como o que está embaixo. O que está dentro é como o que está fora.”. Premissa similar à do Pórtico do Oráculo de Delphus: “homem conhece-te a ti mesmo e conhecerás o universo e os deuses.”. Paracelso afirmou que o microcosmo é como o Macrocosmo. E assim, desde a antiguidade, passando pela Idade Média e chegando à contemporaneidade essa premissa vem se repetindo e sendo reafirmada, a exemplo do que escreveu Bachelard em 1959 (1979, p. 339) “O no exterior e o no interior são ambos íntimos; estão sempre prontos a inverter-se, a trocar sua hostilidade” (p. 339). (BACHELARD, 1979, p. 339).

Assumindo que a busca pela felicidade é o princípio que move o homem, é possível considerar que esse princípio será moldado pelos valores sociais aos quais os indivíduos estão inseridos. Assim, partindo da experiência concreta de interação entre o corpo e o espaço, sempre em que o choque da distopia do real promove força para a reação, surgem as utopias. Algumas utopias se materializam, outras ficam no plano das ideias, mas o mais importante é a percepção de que são elas que põem a sociedade em movimento no sentido de buscar um mundo justo.

Dentre suas muitas aplicações o estudo da Geografia pode servir como um instrumento que nos cause choque nas consciências através de uma alfabetização espacial permitindo ler o mundo além das aparências. Essa é uma das premissas levantada por Lacoste quando considera que não há como os cidadãos tomarem consciência da complexidade do mundo em que estão inseridos sem se apropriar dos instrumentos que permitem a leitura do espaço geográfico nas suas diferentes escalas e arranjos espaciais.

“Os cidadãos mais politizados, os militantes, devem fazer uma análise espacial da crise em diferentes escalas, para ajudar na tomada de consciência coletiva dos problemas” (Idem, p. 182). Além da própria importância dada à necessidade de se fornecer a sociedade, os instrumentos para uma leitura adequada do espaço, o autor assim como Milton Santos, considera que aqueles com melhores

condições técnicas (em seu sentido pleno) possuem um papel importante na articulação das diferentes escalas de luta.

Essa leitura Inter escalar espaço temporal, precisa partir do questionamento da ordem vigente, para que de uma constatação de distopias, seja possível pensar em novas possibilidades que visem a construção de um mundo mais justo. O estudo da Geografia das utopias é assim um convite à reflexão.

Essa reflexão, precisa ser perpetuada nas salas de aulas, mas também nos meios técnicos de comunicação, uma vez que a difusão das informações por meios de comunicação de longo alcance, não são mais uma exclusividade dos grupos hegemônicos, mas estão acessíveis às camadas populares. É preciso combater o conformismo e o pessimismo com a alegria da busca por um ideal, ainda que pareça impossível, mas é essa busca que move as transformações.

## O PAPEL DA EDUCAÇÃO

O papel da educação é evocado por muitos dos que pensam e propõem a transformação da sociedade. Está no cerne da República de Platão, que pode ser considerado um tratado sobre a educação, mas também está no transfundo de toda evocação por liberdade de consciências, a exemplo da “Desobediência Civil” de Thoreau (1849) e na “Educação Fundamental” de Weor (2018).

Outro exemplo está na clássica obra de Lacoste, “A Geografia isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra.” que ainda que não seja uma utopia, destaca a importância que o professor de Geografia tem na educação dos indivíduos, fornecendo ferramentas para a tomada de consciência espacial.

A importância dada à educação como um instrumento de transformação social é observada por Joaquim Araújo e Alberto Araújo (2006, p. 101) em seu estudo das narrativas das utopias quando afirmam a respeito das utopias sociais que “mesmo não sendo utopias pedagógicas, preocupam-se com a formação do homem e contêm ideias sobre educação, seja sob a forma de críticas à educação da época seja na descrição de modos de pensar e fazer educação na cidade utópica.”

No caso brasileiro, seria uma gafe tratar a respeito da educação como um instrumento que promova libertação, sem mencionar as obras de Paulo Freire. Um exemplo para ilustrar o apelo utópico do autor está nas primeiras linhas de sua obra: “Pedagogia da Esperança”, em que escreve:

Quando muita gente faz discursos pragmáticos e defende nossa adaptação aos fatos, acusando sonho e utopia não apenas de inúteis, mas também de inoportunos enquanto elementos que fazem necessariamente parte de toda prática educativa desocultadora das mentiras dominantes [...] Para mim, pelo

contrário, a prática ducativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade. (FREIRE 1997, p. 5).

Ainda nessa obra, em diferentes momentos, o autor evoca o termo utopia enquanto explana sua experiência na utilização de uma didática que busca fazer com que o indivíduo perceba sua condição em meio ao sistema. Já no livro “Pedagogia da Autonomia”, em um dos tópicos debatidos, o autor elucida a respeito da necessidade de se conciliar a esperança e a alegria à prática pedagógica e afirma: “A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto.

A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo.” (FREIRE, 1996, p.38).

Acrescentamos que sem esperança tendemos a cair no fatalismo espaço temporal. Freire, segue afirmando sobre o papel da educação que precisa estar alicerçado pelo educador da convicção de que a mudança é possível. O autor, em diversas obras traz a visão da escala na perspectiva educacional, quando afirma por exemplo que:

“Um dos equívocos funestos de militantes políticos de prática messianicamente autoritária foi sempre desconhecer totalmente a compreensão do mundo dos grupos populares.” (idem, p.42) E conclui afirmando que “Vendo-se como portadores da verdade salvadora, sua tarefa irrecusável não é propô-la, mas impô-la aos grupos populares.” (idem, p. 42)

Assim, de parágrafo em parágrafo Freire afirma e reafirma a necessidade de conscientização do papel da educação como um instrumento de intervenção no mundo, estando em consonância com outros pensadores que propuseram suas utopias, e que ao mesmo tempo precisa vir assistida de uma compreensão de mundo que parta de diferentes escalas. Por isso, a Geografia pode e deve exercer a sua contribuição para o norteamento das construções utópicas.

As Utopias podem ser pensadas e construídas em diferentes escalas É possível identificar semelhanças nos pensamentos de alguns autores, no que se refere ao que definimos como três escalas de atuação A primeira escala é a do corpo e se remete à necessidade de um choque de consciência associado a uma mudança do indivíduo que pretenda transformar o mundo, ou seu mundo interior.

Nessa primeira escala, encontramos similaridades nas propostas de autores que têm uma linha psicológica, pedagógica ou espiritualista como base das transformações sociais. Ela é a base de toda a mudança, pois não é possível transformar o exterior, sem antes compreender o que dessa escala

externa está presente no mundo interior, para partindo da própria transformação como sujeito, ser a mudança que almeja para o mundo. Tais premissas estão presentes nas diferentes alegorias de Platão (1949), ou na constante evocação de uma consciência trazida por Thoreau (1849), ou nos escritos de Weor (2018, 2019)

No entanto, seja por uma evocação da necessidade do encontro do indivíduo com o outro como uma base para a felicidade (RIBEIRO, 2018; 2021), ou pela lógica de que qualquer transformação que se limite a seu ciclo estará sujeita às influências do mundo que a rodeia, a construção de uma utopia psicológica ou espiritual, precisa ser alicerçada com a congregação de pares que busquem princípios similares, desencadeando assim a segunda escala de revolução, a heterotópica.

A segunda escala é a da mudança de sua realidade externa imediata, o que estaria intimamente relacionado com o lugar. Nessa segunda escala, as heterotopias teriam um apelo mais democrático, do que a de uma utopia rígida e autoritária. É também a utopia mais possível para os que simplesmente buscam sair do sistema. Muito além disso, é a utopia de todas as lutas anticapitalistas que visam combater as consequências da estrutura sistêmica. Elas, no entanto, tendem a se deparar com os entraves de ser uma ilha sujeita às influências do Oceano.

Por isso, a construção de uma terceira e mais ampla escala de transformações, precisa ser combinada pelo desenvolvimento concomitante das diferentes pautas individuais. As diversidades locais, precisam ser respeitadas, bem como a heterogeneidade de visões. Ao mesmo tempo, é preciso despertar a sensibilização das heterotopias conformistas com a estrutura, para que compreendam que tanto no caso das reações, como das afirmações, suas pautas são prejudicadas pelo modelo estrutural sistêmico. Respeitando as diversidades e buscando sensibilizá-las em torno de um foco em comum, é possível pensar em uma articulação que possa espaço temporalmente ser efetiva nas mudanças estruturais.

A terceira escala, exigiria a articulação do que Harvey (2004) define como utopia da dialética, no qual a utopia do processo e a utopia da forma interagem. Em tal escala a necessidade de pensar a articulação dos pontos em redes, é fundamental. Um possível caminho para essa articulação é possível de visualizar na obra de Santos (2003) principalmente no que se refere ao entendimento do autor sobre a importância do lugar e o período popular.

## O FOCO

Considerando a premissa de que as fragmentações contribuem para a dispersão e enfraquecimento de uma sinergia que permita articular potências contra a causa central dos problemas, ao invés de focar em suas derivações, é preciso refletir a respeito de qual o principal foco a se combater e partindo da identificação de um alvo, compreender qual a melhor estratégia a se utilizar.

Já é evidenciado por diversos autores, que o Estado-Nação hoje, não passa de um fantoche que é manipulado pelas grandes corporações. Harvey (2005), no livro “O Novo Imperialismo”, detalha como a espoliação espacial se dá pela reprodução do capital nas “novas fronteiras”.

Assim, a máquina ideológica desvia o foco para os conflitos entre países, ou as divergências internas entre os partidos políticos (que com raras exceções tendem a reproduzir o sistema, seja em uma lógica progressista ou conservadora), ou entre as divergências religiosas, de concepções sociais e até mesmo através da competitividade instaurada em todas as instâncias da vida (a exemplo do sistema de ensino, das rivalidades bairristas e paroquianas, as disputas em todas as esferas do lazer, etc.).

No entanto, enquanto os indivíduos disputam entre si pelas migalhas que o sistema oferece, ou até mesmo sem ganhar nada em troca disso, são as grandes corporações e uma irrisória parcela de indivíduos que concentram a grande fatia dos recursos mundiais, produzindo intencionalmente a miséria e desigualdade em seu projeto de manutenção do poder. A consciência desta situação já deveria ser suficiente para alertar à massa a respeito de sua situação de escravizado, mas também para mobilizar a articulação da sociedade civil, ou das sociedades civis em todo o planeta, em busca de uma mudança do que está estabelecido.

Se considerarmos a premissa das três escalas de revolução partindo de uma concepção interescalar, podemos compreender que o triplo foco de atuação pode e deve ser combinado em um no sentido da escala pessoal alicerçada pelo respeito à sociodiversidade e da congregação das sociosimilaridades para que concomitantemente se pense na articulação das pautas particulares em uma marcha única.

A primeira premissa parte da necessidade de uma educação libertadora, que não seja um bombardeio conteudista cujo objetivo é preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, mas que seja o caminho para que cada indivíduo possa compreender sua posição na escala planetária se apropriando dos recursos que lhe permitam livrar-se da lógica nociva do sistema, pautada nos pilares da globalização perversa (SANTOS, 2003) que fragmenta as consciências na lógica da competitividade, consumismo e

a superficialidade da cultura da imagem. Se essa educação não é acessível nos meios formais, pode ser disponibilizada por instituições da sociedade civil engajadas na promoção de tais ideais.

Ao mesmo tempo, em que a busca por uma mudança de concepção interior se processa, a segunda premissa visa a transformação da realidade direta, que consiste na construção das pequenas utopias que permitam, dentro de cada particularidade, a constituição de comunidades que reúnam indivíduos com afinidades em suas buscas para fortalecer os vínculos de cooperação.

O terceiro foco, é o da articulação das diversas lutas em uma única bandeira que vise uma integralidade nas ações, buscando solapar as intencionalidades do poder hegemônico que rege as esferas psíquicas e materiais do planeta. Já existem meios técnicos que permitem isso, também há informações suficiente acessível a quem queira.

Também existem pessoas engajadas. A Primavera Árabe foi um exemplo do que a informações e o acesso aos meios técnicos pode promover se utilizado para articular as forças populares. No entanto, isso não poderá ocorrer, enquanto imperar a alienação e a confusão dos espíritos.

Considera-se que já existem muitos casos em todo o mundo de indivíduos e grupos que buscam de uma forma ou de outra fazer frente às imposições capitalistas, o que Harvey (2004) considera ser muitas formas de lutas anticapitalistas. O grande desafio é criar a consciência de que as diferentes lutas contra as derivações precisam se somar a uma luta contra os poderes hegemônicos.,

Por isso, a construção de uma Geografia da Utopia, precisa ser pensada no intuito de desvelar para a sociedade as ferramentas de leitura espacial, para que cada indivíduo possa tomar consciência de sua condição, ao tempo que entenda a necessidade de respeitar as escalas das diferenças enquanto se une à escala da marcha unificada.

Em um mundo de distopias, onde a alienação é predominantemente majoritária e as forças do desanimo bombardeiam aos que ensaiam a insurgência, a tendência ao conformismo tende a ser a tônica social. Observa-se que aqueles que deveriam questionar a ordem das coisas, muitas vezes consideram que os caminhos possíveis são os que jogam com as ferramentas do próprio sistema e assim rechaçam a própria ideia da Utopia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Utopia é inalcançável, mas a tomada de consciência dessa condição não deve ser usada para a formulação de discursos conformistas, mas para a compreensão de que o ideal distante deve servir para manter a sociedade em movimento, na busca do progresso e a perfeição.

Esse pensamento precisa estar vivo nas salas de aula para que a formação dos sujeitos que constroem a sociedade seja dotada de visão crítica diante das crueldades do sistema ao tempo em que se fomente a chama da transformação rompendo com as visões conformistas e alienadas de mundo.

A Geografia das Utopias, pode e deve ser a Geografia Histórica das Utopias no sentido de aclarar aos espíritos que a história da humanidade é repleta de injustiças ao tempo em que é rica em lutas, resistências, insurreições e guiada pelos impulsos das almas revolucionárias.

Esses exemplos precisam estar claros na visão dos que constroem e construirão a sociedade, não para que se busque repetir os modelos falidos do passado, mas para que todo o potencial criativo da humanidade seja posto em ação para a busca disso que é a meta de todo o ser humano, a felicidade.

A compreensão das três escalas de revolução, pode ser um importante instrumento que ajude às consciências que buscam se libertar dos grilhões do sistema, em seu empreendimento. No entanto, mais do que a base para uma tomada de consciência, a compreensão das diferentes escalas, permite aos sujeitos se reconhecerem e respeitarem enquanto diversidade, mas também enquanto iguais.

Quando nos fizeram crer que as Utopias eram devaneios, mataram o que há de sublime no coração de cada indivíduo, a esperança de dias melhores. Essa esperança é a chama que permite com que permaneçamos em postura de combate. Se as esperanças se esvaem, fogem com ela o espírito de luta, por outro lado enquanto há esperança flameja a chama da alegria revolucionária. A Geografia das Utopias tem o caráter festivo das transformações, ela deve primar pelo olhar crítico sem se perder na dor, mas com o ânimo que toda alma precisa para engajar as transformações.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. M.; ARAÚJO, A. F. Utopia e educação. In: Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 40-1, 2006, p. 95-117.

BACHELARD, G. A poética do espaço, in: Bachelard. Coleção Pensadores São Paulo: Abril, 1979, p. 181-354.

BRIENT, J.-F. Da servidão moderna. 2009. Disponível em:

<[http://www.delaservitudemoderne.org/ Documents/daservidaomoderna.pdf](http://www.delaservitudemoderne.org/Documents/daservidaomoderna.pdf)>. Acesso em: jun. 2020.

ENGELS, F.; MARX, K. Manifesto do partido Comunista. (Versão para e-book), RokectEdition, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessário à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

FOUCAULT, M. O corpo utópico, As heterotopias. São Paulo, n-1 Edições, 2013.

HARVEY, D.. Espaços de Esperança. São Paulo: Loyola, 2004.

HARVEY, D.. O Novo Imperialismo. São Paulo: Loyola, 2005.

LACOSTE, Y. A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papyrus, 2012.

MORIN, E.. (1995) Ciência com consciência, São Paulo: Companhia das Letras.

MORUS, T.. UTOPIA, 1516, Acessado em:

<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/utopia.pdf>, 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE – OPAS. Folha informativa COVID- 19. Escritório da OPAS e da OMS no Brasil, 2020. Disponível em:

<<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 24 set. 2020.

PLATÃO. A República. tradução: Pereira Maria H. R., Fundação Calouste Gulbenkian, 1949, 9ª Edição

RIBEIRO, D. A. Migrações para o Eixo Pelourinho Santo Antônio. 2018. Tese (Doutorado)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SANTOS. M. A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 4ª ed. 4. Reimpr. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS. M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SMITH, A. A riqueza das nações. Nova Cultural Ltda, São Paulo, 1996.

THOREAU, H. Desobediência Civil, 1849 (versão para e-book).

WEOR, S. A. A Revolução da Dialética. Camanducaia, Gnosis Brasil, 1985.

WEOR, S. A. Educação Fundamental. Camanducaia, Gnosis Brasil, 1970.

## Capítulo 6



10.37423/231108453

# RESERVA TÉCNICA: MÉTODOS DE ARMAZENAMENTO E ACONDICIONAMENTO

*GLEIDSON LAVOURA GODOI*

*FURG e UFSM*



## INTRODUÇÃO

O presente projeto de pesquisa terá seu desenvolvimento através de pesquisas feitas na web e em bibliografias tanto na área de Arqueologia quanto em referências de outra ciência, Arquivologia, assim como a Museologia e a Conservação e Restauro, contribuem para a formação desse trabalho, contemplando as atividades de conservação.

A proposta desse projeto vem de encontro a analisar e compreender os métodos de criação de uma Reserva Técnica, que implicará na busca das formas de tratamento dos artefatos que nela serão armazenados, assim como de sua documentação referente, nesse sentido o material acondicionado em laboratório também terá valor à pesquisa.

Nas quatro áreas do conhecimento os materiais que dependem de uma conservação preventiva, exige diversos cuidados individuais, com isso pretende-se buscar e comparar as formas de trabalho na prática e em teoria dessas ciências, abrangendo usos e fazeres em alguns laboratórios e reservas esporádicas.

Para reforçar a proposta da pesquisa serão abordadas também as questões referentes à políticas, normas e resoluções que refletem na elaboração de um reserva técnica. A questão desse projeto de pesquisa está impregnada nas formas de como a Arqueologia enfrenta a demanda de manter bem conservados seus materiais de trabalho e pesquisa, mas com o foco na compreensão de: criar a reserva desde a sua construção até o acondicionamento e armazenamento dos artefatos. Por consequência, o trabalho só tende a fortalecer as pesquisas de futuros interessados.

Como objetivo geral deste trabalho, a intenção é proporcionar o entendimento e difundir as reais necessidades que existem para que uma reserva técnica seja construída, não apenas no sentido físico tratando-se de um prédio, mas demonstrar as políticas e resoluções que intercedem na sua elaboração - configurando assim as formas de acondicionar e armazenar os materiais arqueológicos. Objetivos específicos identificar as normas que e resoluções necessárias para elaboração de uma Reserva Técnica, compreender os meios de tratamento, armazenamento e conservação dos acervos, documentos e arqueológicos, refletir sobre os usos das técnicas aplicadas na preservação à cada tipo de material (artefatos), avaliar as aplicações das políticas que regem os estudo arqueológicos, propor uma aplicação das técnicas de gestão arquivística aos acervos arqueológicos de forma geral, destacando os documentos e artefatos.

O projeto de pesquisa se justifica pelas reformas, ou seja, como uma das fontes para a elaboração da pesquisa, os Laboratórios da Universidade Federal do Rio Grande FURG, que estão envolvidos com o Curso de

Arqueologia dessa mesma universidade, estão em transição, uma unificação de laboratórios à uma reserva técnica. Com esse motivo é pensado que o momento é propício a execução de um trabalho nesse sentido, pois, demonstrando as reais necessidades para sua criação.

Assim a proposta visa além de apresentar as formas de tratamento oriundas das regulamentações existentes como a de demonstrar a possibilidade de implantação de novas técnicas, fusionando quatro ciências distintas.

## METODOLOGIA

O diagnóstico do projeto se dará através de uma visita/consulta aos laboratórios, contemplando a pesquisa no local, assim como dos materiais (artefatos e documentação) que estão de posse dos mesmos, ajudando na concepção da pesquisa.

A partir dessa consulta inicial a intenção é de adquiridas informações para identificação do estado e de possíveis problemas, a situação dos acervos em um contexto geral, por consequência saber as formas de tratamento necessárias para uma criação de Reserva Técnica apropriada.

Com isso se obterá conhecimento acerca do tipo de solução que podem ser elencadas aos materiais artefatos e documentação correspondente, contudo o diagnóstico também se fará presente nas mídias, onde as informações dos usos corretos de elaboração de políticas e da própria reserva técnica poderão ser mais esclarecedoras.

Por mais que pareçam similares os termos destacados e conceitos diferentes, ao mencionar conservação deve-se saber que se trata de formas mecânicas de lidar com os materiais, como exemplo a higienização de artefatos ou documentos, em seus ambientes de pesquisa, da mesma forma de que, quando for utilizar o termo preservação reconhecer que tratasse de normas e políticas que conduzem a regulamentação dos processos a serem utilizados no termo anterior.

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) se faz responsável no âmbito nacional pela fiscalização, gestão e preservação do patrimônio arqueológico, além de proporcionar alguns meios de relatar técnicas se lidar com os materiais através de portarias que apontam as maneiras de proceder com as atividades correspondentes.

No entanto, embasado nas leituras entende-se que o órgão não rege um modelo único de lidar com a documentação correspondente aos artefatos arqueológicos, o que dificulta no entendimento, pela variedade de métodos de classificar o material que uma reserva técnica pode estar armazenada. Nesse sentido que a pesquisa tenderá em buscar e problematizar essa questão (os procedimentos em uma reserva técnica), além de propor o entendimento dos mecanismos que são utilizados por cada uma das áreas relacionadas a materiais arqueológicos, sendo eles: Arqueologia, Arquivologia e Museologia,

Com isso, propõe-se realizar uma análise das formas de manter o material armazenado e seus procedimentos. Nesse sentido, o tratamento divergente de uma mesma proposta, a de manter restrita a degradação dos materiais acondicionados e armazenados, faz com que os conceitos se unifiquem, possibilitando melhorias, sendo complementados um ao outro.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com as pesquisas realizadas até o presente momento, a relevância da mesma se faz interessante do ponto de vista institucional. Alguns órgãos no qual estão sendo os detentores de materialidade em suas reservas técnicas e mesmo laboratórios necessitam estar sempre atualizados, pois, as pesquisas arqueológicas não param, assim as descobertas de novos artefatos e medidas necessárias a serem tomadas a eles se diferem periodicamente.

Os procedimentos que devem ser aplicados a essa fase de trabalho em uma reserva técnica estão relacionados a diversos tipos de atividades, como também uma série de ações que buscam evitar maiores danos aos materiais arqueológicos que fazem presente a reserva.

A intenção da curadoria é zelar pelo material disposto para a guarda, nesse sentido, o processo de aplicação de curadoria está ligado aos métodos de conservação permanente.

Aos materiais são aplicadas intermediações que permitem com que seja possível estabelecer uma organização prévia, visando a mensuração e tratamento da materialidade. Diante do que foi abordado até esse momento se faz necessário também as relações feitas com os procedimentos de curadoria dos materiais que chegam à reserva técnica, assim a intenção é proporcionar os métodos de recebimento e aplicação aos materiais arqueológicos. Como se trata de um projeto ainda em andamento de pesquisa a ser concluído futuramente, as considerações finais ainda não podem ser embasadas no acompanhamento dessa apresentação.

**Palavras-chave:** Arqueologia, preservação, curadoria.

## REFERÊNCIAS

IPHAN. Acesso em 08/08/2018. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br>.

COSTA, Evanise Pascoa. Princípios básicos da museologia. Curitiba: Coordenação do Sistema Estadual de Museus. Secretaria de Estado da Cultura, 2006.

## Capítulo 7



10.37423/231108455

# FORMAÇÃO DOCENTE NAS PRÁTICAS CURRICULARES: ENCONTROS NECESSÁRIOS DA UNIVERSIDADE COM A ESCOLA

*KEDMA MADALENA GONÇALVES GARCEZ*

*UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
MARANHÃO*

*RENATA HELENA PIN PUCCI*

*UNIVERSIDADE METODISTA DE  
PIRACICABA/SP*



**Resumo:** Nas interações humanas entre a universidade e a escola estão fundamentos importantes da formação docente. O artigo discute o conhecimento profissional docente que pode ser compartilhado nesses encontros intencionais entre os seres humanos neles envolvidos, a saber: professores formadores, licenciandos, professores e estudantes da Educação Básica, entre outros. Nesse contexto, torna-se relevante analisar a atuação do professor formador nos espaços e tempos de quatrocentas horas destinadas para as práticas curriculares nas licenciaturas. Há mais de vinte anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica incluíram as práticas curriculares nas licenciaturas, porém, ainda são evidentes as dificuldades para efetivá-las em todo percurso formativo de futuros professores, a partir dos períodos iniciais da graduação. A aproximação investigativa de licenciandos com seu futuro ambiente de trabalho, pode contribuir com experiências formativas mais enriquecedoras e produtivas tanto no estágio curricular, quanto no posterior exercício profissional da docência. Assim sendo, este artigo discute dois aspectos desses encontros, inicialmente aponta tensões nos encaminhamentos pautados pela legislação vigente para formação do professor da Educação Básica, e a seguir, destaca as possibilidades formativas desses encontros, a partir de documentação narrativa das experiências pedagógicas nesses componentes curriculares de professores formadores.

**Palavras-chave:** Formação docente; Documentação narrativa de experiências pedagógicas; Práticas curriculares.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores é pauta relevante nos debates educacionais das últimas décadas. O mundo pós-pandêmico ampliou as exigências da qualificação do profissional do ensino. Ser bom professor decorre de processo formativo e amplo compromisso com o desenvolvimento humano (NÓVOA, 2019). Esse processo educativo deve ser científico e rigorosamente construído desde a escolha de ser professor, durante a formação e no exercício profissional da docência. O foco desse estudo é a formação docente inicial que ocorre nas primeiras atividades curriculares voltadas para a formação de futuros professores no início da graduação.

Igualmente importante nesse processo formativo docente é a interação dos agentes sociais [docentes, discentes, gestores, demais educadores, famílias e comunidade]. Todos têm papéis sociais desejáveis, porém raramente assumidos e em geral são transferidos para o professor no cotidiano escolar. Aproximar satisfatoriamente o licenciando da realidade escolar, no atual contexto social marcado por intensas mudanças que exigem respostas docentes complexas, requer abordagens científicas e adequadas às demandas educacionais.

A opção feita pela centralidade da temática no professor formador das práticas curriculares, buscou evidenciar como seu conhecimento profissional docente pode potencializar encontros da universidade com a escola. Assim formar o(a) professor(a) “é assegurar aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva ao longo da vida, [...] uma formação de professores baseada na investigação”, conforme Nóvoa, (2009, p.14).

O estudo contempla encontros da universidade com a escola, na formação inicial de professores, tendo como lócus a Educação Básica<sup>1</sup> que é também importante ambiente de aprendizagem dos licenciandos. Na universidade, a formação em áreas específicas do conhecimento é realizada nos Cursos de Licenciaturas, e os estudantes desses cursos têm seu primeiro contato com a escola nos componentes chamados Práticas Curriculares. Esses componentes curriculares de formação de professores, foram fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e instituídos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)<sup>2</sup> para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE, Par. nº 09/2001; Res. nº. 01/2002).

O Centro de Educação em estudo, distribui as quatrocentas horas para formação profissional no início das Licenciaturas em três componentes curriculares. O Projeto Pedagógico Institucional (PDI) dispõem

e orienta os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), entre outras possibilidades, a articulação da universidade com a educação escolar, via inserção de futuros professores nos ambientes educativos escolares. As práticas curriculares devem estimular uma abordagem investigativa do contexto escolar, que nesse estudo foi feito na análise dos programas de ensino desses componentes, com ênfase em projetos que estimulam a análise da realidade socioeducacional voltadas para as políticas públicas desse campo de estudo.

A percepção do campo da formação docente como território de disputas, pode indicar fragilidades na formação docente tanto do professor formador quanto do licenciando. Dessa forma, o objetivo do estudo foi analisar a atuação do professor formador nas licenciaturas, a partir de documentação narrativa construída no coletivo de docentes das práticas curriculares, buscando compreender como são construídas aprendizagens docentes no desenvolvimento desses componentes.

A fundamentação teórica e metodológica do estudo dialoga com a formação docente dentro do ambiente escolar, nas complexas relações impostas pela transferência de papéis de outras instituições sociais com Antonio Nóvoa, Dermeval Saviani, Pedro Demo, Maurice Tardif, Marcelo Garcia; com os aportes do campo da formação docente como catalizador da qualidade educacional com Marli André, Júlio Emílio Diniz-Pereira; e com a pesquisa narrativa como metodologia proporciona um espaço de escuta dos docentes em seus ambientes de trabalho, com Luciana Ferreira, Inês Bragança Daniel Hugo Suárez, Paul Ricoeur, entre outros. A coleta de dados foi nos documentos institucionais e na metodologia de investigação-formação-ação definida como documentação narrativa de experiência pedagógica, elaborada coletivamente por quatorze professores que ministraram os componentes de práticas curriculares no primeiro semestre de 2022, em uma universidade pública do Nordeste brasileiro. Os primeiros resultados da documentação narrativa, são três textos narrativos sobre três dimensões das práticas curriculares elaborados coletivamente.

Assim sendo, este artigo discute dois aspectos desses encontros, inicialmente aponta tensões nos encaminhamentos pautados pela legislação vigente para formação do professor da Educação Básica, e a seguir, destaca as possibilidades formativas desses encontros, a partir de documentação narrativa das experiências pedagógicas nesses componentes curriculares de professores formadores.

## PRÁTICAS CURRICULARES : PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DE LICENCIANDOS COM O AMBIENTE ESCOLAR NOS ESPAÇOS E TEMPOS PREVISTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

As práticas curriculares integram a formação docente inicial brasileira, de modo institucional a partir da regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor da Educação Básica (DCNFPEB). Essa legislação designa 400 horas em componentes de Práticas Curriculares a serem desenvolvidos desde os primeiros períodos das licenciaturas, visando aprendizagens sobre o exercício da docência, da realidade escolar e dos fins sociais da Educação Básica, entre outros conteúdos. Portanto, a instrução normativa propõe, conforme as DCNFPEB 2019<sup>3</sup>, no capítulo IV, no Art. 15,

§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa, RESOLUÇÃO CNE/CP No 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019.

As DCNs para formação docente nos últimos vinte anos têm suscitado amplos debates sobre ambiguidades, controvérsias, disputas de outros interesses em detrimento dos educacionais, entre outros. Cabe exemplificar com as dificuldades comunicativas das primeiras DCNs, em 2002, pois o documento oficial comportava várias interpretações ou apresentava lacunas a serem esclarecidas, a exemplo da expressão “prática”. O documento inseriu a “Prática como componente curricular”, com 400 horas e o Estágio Curricular Supervisionado, com 400 horas, sem diferenciá-los e com nomenclatura já em uso, pois “os cursos de licenciatura tinham um componente curricular que era identificado com a seguinte inscrição: “Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado”, esclareceu Real (2012, p. 54).

Os gestores de instituições formadoras tiveram dificuldade de distinguir o espaço das práticas curriculares e o espaço do estágio supervisionado, o que resultou em consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que definiu a diferenciação das práticas curriculares, desde o início da licenciatura e o estágio supervisionado, nos últimos períodos do curso, esclarecendo ainda que:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 e ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve

se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (Parecer CNE-CP nº28/2001).

Os instrumentos normativos posteriores, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor da Educação Básica (DCNFPEB) consolidaram esse espaço e tempo para as práticas curriculares como componentes na formação inicial docente. Entretanto, a efetividade dessas DCNs parece deter-se nos embates acadêmicos sobre a elaboração, intencionalidade e falhas comunicativas nos documentos normativos e nos diversos segmentos do sistema nacional de educação, entre outros.

A revisão da literatura apontou a escassez de pesquisas sobre a formação docente inicial no âmbito das DCNFPEB 2015 e DCNFPEB 2019<sup>4</sup>. Dois questionamentos podem explicar os poucos estudos. Um primeiro questionamento envolve polêmicas sobre as DCNs para formação de professores da educação básica, tendo em vista encaminhamentos que tanto parecem distanciados da realidade educacional do país, quanto recebe críticas sobre a fragilidade do conhecimento educacional apresentado nos novos arranjos. Um segundo questionamento recorrente nos artigos, anais e encontros científicos, entre outros, aponta os avanços das intencionalidades normativas encravando “a reconceituação da educação como mercadoria, como serviço a ser comprado e não mais como direito social de todo cidadão” como afirma Dias-da-Silva (2013, p. 383).

A referida legislação vigente sugere que as práticas curriculares sejam desenvolvidas por professores formadores. Esses profissionais do ensino se destacam pelo conhecimento profissional docente, aprimorado com a consolidação de vivências docentes integradas aos processos formativos de futuros professores. Os encontros desses profissionais com licenciandos que iniciaram uma trajetória formativa podem influenciar um desenvolvimento profissional exitoso ou não.

O trabalho do professor formador é significativo e, ao mesmo tempo, de suma importância para a constituição da profissionalidade dos futuros professores. Ao exercer sua atividade profissional, o formador implica diretamente na formação e concepção pedagógica do futuro professor, pois não só os conteúdos, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados atuam como um referencial na aprendizagem da docência, no desenvolvimento de sua prática na sala de aula e na constituição da profissionalidade (DE SOUZA HOBOLD; SCHÜLER MENSLIN, 2012, p. 787).

A universidade ou instituições formadoras, oferecem nas licenciaturas uma formação inicial docente, cumprindo funções definidas: preparar os futuros professores, controlar o processo e certificá-lo, socializar e reproduzir a cultura dominante. Esse processo decorre de um currículo formativo,

desenvolvido por Instituição de Ensino Superior (IES), com sequência e conteúdos previstos em legislação específica e implementada por profissionais qualificados (Vaillant; Marcelo Garcia 2019).

Essa organização deve atender ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), documento que explicita o perfil do egresso desses cursos. Assim, o processo formativo docente é institucional em todas as etapas e atualmente é um consolidado campo de estudo que reconhece que a formação de professores é fundamental na qualidade educacional, conforme Marly André (2010, p.176)

Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos. Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, e por outro lado um esforço analítico muito grande, seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação.

O ambiente educativo desses componentes pode contribuir com reflexões docentes sobre o processo formativo que se desenvolve quando a “relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o ‘saber em si’, mas sim saberes produzidos...por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.)”, como afirma Tardif (2014, p. 19). Os componentes das práticas curriculares são desenvolvidos pelo professor formador em atividade investigativa na Educação Básica e devem ser ministrados do segundo ao quarto período das licenciaturas, de modo presencial em todas as modalidades de ensino, a partir de convênio entre instituições formadoras e escolas básicas, conforme o PPC.

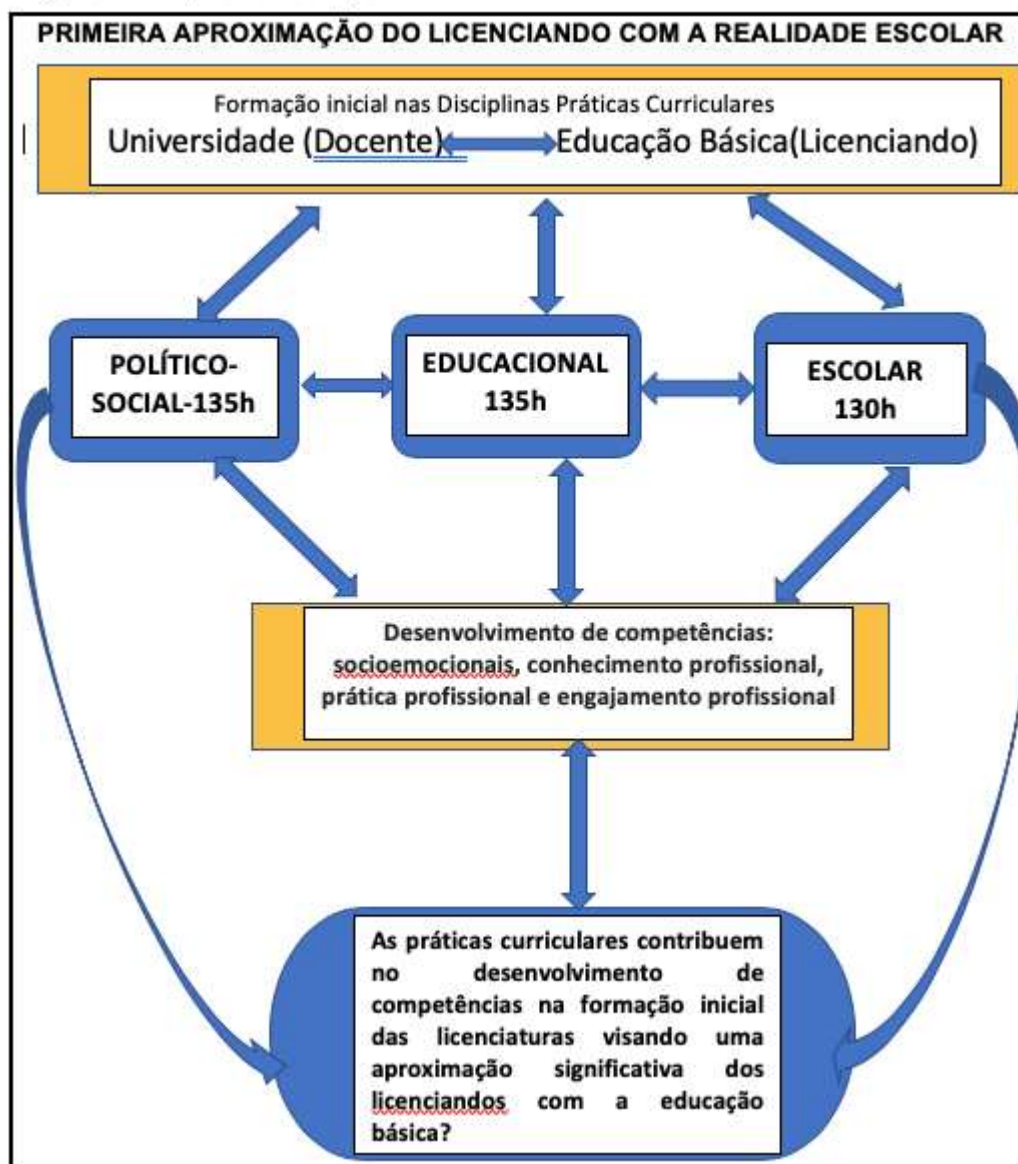
Os componentes das práticas curriculares estão nos currículos das licenciaturas da universidade em estudo, desde 2002. No contexto dessa universidade, essas práticas curriculares são desenvolvidas em três ênfases: a Dimensão Político Social da Educação, a Dimensão Educacional e a Dimensão Escolar, oferecendo aos licenciandos encontros críticos e reflexivos com abordagens e agentes sociais da realidade escolar. Anteriormente, os licenciandos só chegavam à escola no final das licenciaturas, para as disciplinas de Estágios Curriculares Supervisionados. Gatti (2019, p. 91) destaca a importância desse processo formativo e a necessidade de conhecê-lo ao afirmar que “as práticas educacionais são recomendadas como devendo estar presentes desde o início da formação docente, integradas a diversas disciplinas curriculares, como em diversos países. No entanto, faltam dados que indiquem como isso se realiza no cotidiano dos cursos” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; CÓX; MECKES; BASCOPÉ, 2010).

Cabe ao professor formador aprofundar as reflexões educacionais sobre as potencialidades desses encontros formativos. A justaposição das práticas curriculares com o desenvolvimento das disciplinas pedagógicas nas licenciaturas, podem efetivar conhecimento, habilidades e competências docentes construídas na aproximação de licenciandos com a realidade escolar. É importante destacar o adensamento pedagógico que a universidade e a escola constroem ao buscar, de modo colaborativo, responder satisfatoriamente às atuais demandas educacionais que afetam o trabalho docente e como adequar suas contribuições para a melhoria da qualidade do ensino (CANÁRIO, 1998).

Quanto maior conhecimento do cotidiano escolar, mais sensibilidade e rigor científico são requeridos para atendê-lo satisfatoriamente, pois as necessidades educacionais devem ser partilhadas pelos envolvidos, e cada um responde com suas possibilidades, a partir de sua formação inicial, desenvolvimento profissional docente e sua responsabilidade de profissional docente. “O conceito formação vincula-se com a capacidade assim como com a vontade...é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos”, conforme Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p 29).

Os encontros intencionais nesse processo formativo devem ser configurados desde as primeiras aproximações dos licenciandos com a escola, via as práticas curriculares, conforme a Figura 1. O estudo privilegia esses encontros necessários para formação docente considerando a validação da produção científica que aponta que professor deve ser formado também em seu ambiente profissional (NÓVOA, 2022).

Figura 1 – Esquema investigativo



O Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) das Licenciaturas devem explicitar as articulações com a Educação Básica conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Formação de Professores e da área de conhecimento da licenciatura, destacando como as propostas educativas relacionam teoria e prática de forma reflexiva durante todo o curso. A universidade em estudo propõe dimensões formativas, a saber:

A Prática Curricular na Dimensão Escolar visa contribuir na formação dos saberes da docência, considerando a dimensão democrática e participativa na escola como ambiente da formação social do indivíduo cidadão para o exercício consciente da cidadania, devendo abordar a escola a partir de sua diversidade. A Prática Curricular na Dimensão Político-Social deverá proporcionar a compreensão das funções sociais e políticas da educação, da escola como instituição inserida em uma comunidade, além da contextualização das

problemáticas sociais, culturais e educacionais, desenvolvidas por meio de projetos educacionais temáticos a partir de questões relevantes das práticas curriculares em uma visão interdisciplinar e multidisciplinar. A Prática Curricular na Dimensão Educacional tem o intuito de contribuir na formação dos saberes da docência, considerando as concepções sobre a significação social da profissão, a relevância da atividade docente e no espaço pedagógico do professor. Essa prática deverá permitir a organização da ação docente voltada para sua atuação, na direção do ensino, da pesquisa e da extensão, possibilitando também conhecer as metodologias de ensino desenvolvidas pelos professores na Educação Básica, na busca da construção da identidade do ser professor, na sociedade atual (DUARTE; SANTANA, 2021, 461-462).

Nesse sentido, podem ser válidas as contribuições das práticas curriculares para o professor formador ao compartilhar as aprendizagens da docência, no contexto da formação inicial das licenciaturas, considerando a qualidade educativa desse processo.

Assim é possível afirmar que aprender a docência envolve um conjunto de demandas que se complexifica, à medida que os profissionais tomam consciência de que a profissão possui saberes e especificidades próprias, tendo em vista a abrangência dos campos a que se dedicam. A instauração desse processo é influenciada pela cultura acadêmica, pelo contexto sociocultural e pela ambiência pessoal e institucional, configurando continuamente uma produção de sentido da / na docência (BOLZAN; POWACZUK; ISAIA, 2018, p. 372).

Segundo Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 64), esses professores formadores “[...] são os profissionais encarregados de delinear e/ou desenvolver um currículo que inclua os componentes necessários para propiciar um legítimo aprender a ensinar os futuros docentes”. Portanto, é uma docência intencionalmente construída e compartilhada em plena interação também com os discentes, sendo potente em criar um ambiente de desenvolvimento pessoal e social. Tal constatação permite reconhecer com Ferreira (2020, p. 206) que

Quando olhamos para a sala de aula como espaço verdadeiramente fértil de sentidos e saberes, percebemos em meio a escolhas repletas de razão e sensibilidade. Nossa ação é direcionada não apenas pelo currículo, nem somente pelas técnicas, mas também pelas propostas vividas por muitos professores, que dão origem a significados que são compartilhados e apropriados. Desse modo, aprendemos a ser professores com o outro, no exercício reflexivo da docência e com base na aproximação com as teorias e conceitos que instituem na vida social o lugar e as memórias sobre ser professor. [...] Certamente não há receitas para que tal formação ocorra. Há a certeza de que as experiências podem ser compartilhadas, de modo a produzir novos saberes e outros modos de fazer a docência.

Sim, importa refletir sobre a abrangência do trabalho do professor formador nas implicações de suas escolhas, os impactos pessoais e sociais, em alguns casos facilitados ou dificultados pelos recursos de vivermos na sociedade da informação. Desse modo, é parte dessa formação permanente de

educadores o reconhecimento da complexidade das interações humanas com os educandos e como essas dificuldades decorrentes podem obstruir ou distanciar a realização humana de ambos nesses ambientes educativos, sempre considerando a importância da participação dos diversos segmentos sociais, pois:

O produtivo pensar reflexivo encontra-se em vários lugares sociais, e um deles é o campo da Educação. A epistemologia educacional tem produzido um sem número de reflexões sobre práticas pedagógicas para atender as demandas complexas dos processos formativos da sociedade e, mesmo assim, não dá conta. E não dará. Não é fácil e nunca será. Em algum momento haverá uma dificuldade, uma inabilidade, um ‘algo’ qualificado como ‘insucesso’, um planejamento que não conseguiu atingir metas previstas ou uma aprendizagem qualificada como insuficiente. Porém, terão escapes, outras formas de agir, criatividade que darão certo, invenções pedagógicas que promoverão aprendizagens significativas, metodologias exitosas, aulas surpreendentes, currículos que extrapolam sistematizações científicas etc. (SÁ-SILVA, 2018, p.15).

Com efeito a qualidade formativa dos futuros professores decorre, entre outros fatores igualmente importantes, da presença de um professor experiente e comprometido eticamente com o desenvolvimento pleno da humanidade que está ao alcance de sua docência. O compromisso ético do professor é gerador de um círculo virtuoso, pois ao respeitar o ser humano em sua singularidade, aprendemos e ensinamos a virtude do bem viver, conforme Freire (1996, p.18)

Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece com “si própria”. Presença que si pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude.

Assim, considerando uma peculiaridade do centro de educação em estudo, no qual as práticas curriculares seguem a mesma orientação institucional em todas as licenciaturas, foi possível investigar a participação do professor formador na primeira inserção de licenciandos em seu futuro ambiente profissional, pela escrita narrativa de um coletivo de professores sobre as experiências docentes nas práticas curriculares.

## FORMAÇÃO DOCENTE COMPARTILHADA NAS PRÁTICAS CURRICULARES

Os aportes do Círculo de Bakhtin foram indispensáveis na busca de entendimento das relações interativas e constitutivas desse processo educativo em estudo. A compreensão do contexto social das

práticas como componentes curriculares formativos se estabelece na “utilização da língua, que se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”, afirma Bakhtin (2000, p. 279). Minha vivência com os professores e os alunos do centro de educação, lócus da pesquisa, favoreceu uma análise dos enunciados, considerando a temática que nos une e o estilo verbal constante nas interações comunicativas.

Essa interação social favorece também o processo educativo em busca do outro, no diálogo. O mundo virtual trouxe mudanças que têm interferido em nossa comunicação, talvez por um empobrecimento em nosso falar e ouvir o outro. A escuta privilegiada, amplia a percepção das possibilidades de aprendizagem colaborativa que emana dos participantes em uma esfera comunicativa específica.

É importante considerar que a “compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz” (BAKHTIN, 2000, p. 290). Assim pelo esforço investigativo sobre a comunicação verbal que considera o outro (docente, licenciando) em sua resposta, e sobre o diálogo que se estabelece na alternância de respostas que são dadas, podem ser destacados elementos importantes nesse contexto interativo na universidade e da universidade com escola e vice-versa.

Essa interação dialógica acolhida intencionalmente como parte do desenvolvimento individual e coletivo, se contrapõe criticamente aos discursos da atual legislação educacional, pois eles carregam vozes e reverberações de interesses neoliberais que prejudicam o contexto educacional do país. Pucci (2018, p.70) destaca que “o enunciado singular, apesar de seu caráter criativo e individual, não acontece nunca fora de um gênero do discurso, ou seja, os gêneros não são criados pelo falante no momento da fala, mas dados a ele”. Desse modo, a investigação também contribui para tornar evidente os impactos desses discursos, as necessidades objetivas e possíveis superações pela universidade e escola básica.

A compreensão da dimensão política e social da educação nas práticas curriculares, nos encontros da universidade com a escola, pareceu ilustrada na síntese de que a “[...] comunhão de vida entre um pequeníssimo número de pessoas cede lugar a uma distribuição de papéis numa pluralidade em escala de comunidade política histórica [...]”, esclarece Ricoeur (2019b, p. 207). Essa comunhão de vida é característica marcante na abordagem humana e generosa dos bons professores, eles ensinam com suas vidas e palavras como bem viver relacionamentos pessoais e sociais. Desse modo, a formação

docente precisa considerar e reverter os prejuízos que a precarização dos relacionamentos humanos tem causado no cotidiano escolar, pois o processo educativo é entre pessoas que se comunicam.

A possibilidade de conhecer a atuação docente de professores formadores nas práticas curriculares, pode ser delineada como investigação-formação-ação, considerando que “[...] ao contar histórias, os docentes falam de si mesmos, de seus sonhos, projetos e realizações, e ao falarem sobre si relatam saberes da experiência e do desenvolvimento profissional, como docentes [...]” propõe Suárez (2017, p. 195). Essas narrativas trazem o mundo escolar ou ambiente educativo da formação docente com a riqueza de detalhes que está na comunicação cotidiana, no currículo oculto, nas possibilidades de execução dos projetos pedagógicos e dos arranjos para fazer-docência nas condições disponíveis, entre outros.

Entrar nesses ambientes com os professores é uma possibilidade concreta com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP), proposta por Daniel Hugo Suárez, pesquisador argentino (SUÁREZ, 2007, 2016, 2017, 2022). Nos últimos trinta anos ele tem consolidado a investigação narrativa e (auto)biográfica do mundo escolar com os que vivem e fazem o cotidiano docente nesses ambientes formativos. A DNEP é produção compartilhada de conhecimento pessoal, experiencial, pedagógico em ambientes educativos, sendo também uma modalidade de formação docente continuada em serviço.

## METODOLOGIA

O percurso metodológico da pesquisa qualitativa foi uma adaptação da metodologia DNEP. Suárez (2007, 2016, 2017) aponta aspectos metodológicos importantes: a formação docente compartilhada, essencialmente colaborativa; eficaz na junção interesses e pessoas, adequadas no caso em estudo, pois geralmente o convívio docente é raro, superficial e com escassez trocas pedagógicas. Nessa abordagem os envolvidos são estimulados a observação, reflexão sobre tempo e espaços comuns, compartilhamento de narrativas sobre o que está sendo feito pelos participantes.

Assim a DNEP foi realizada no Centro de Educação, lócus da pesquisa, com onze cursos, a saber: Geografia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Língua Portuguesa e Inglês, Língua Portuguesa e Espanhol, História, Música, Física, Filosofia e Pedagogia. Ela contou com a participação de quatorze professores, sendo um de cada licenciatura, duas professoras da área de Língua Portuguesa, dois professores das Ciências Sociais e três professoras da Pedagogia, que trabalham com as Práticas

Curriculares nas licenciaturas em estudo e estavam ministrando esse componente no primeiro semestre de 2022.

Os professores formadores participantes foram convidados por estarem desenvolvendo as práticas curriculares no semestre da pesquisa e terem trabalhado com as três dimensões propostas pela universidade. Desse modo, é uma seleção de “amostra intencional, que agrega riqueza e relevância às questões de pesquisa do estudo” (YIN, 2016, p.275). Porém, visto por outro lado, a amostra contribuiu para uma pesquisa com professores experientes, configurando uma colegialidade docente de professores formadores, um espaço de formação inovador e eficaz, pois conforme Nóvoa (2022, p.85),

A colegialidade docente, isto é, a possibilidade de os professores atuarem como um colégio (um coletivo), tem uma referência organizacional (o projeto educativo da escola) e uma referência pedagógica (a construção de novos ambientes educativos), mas tem ainda uma terceira referência: o reforço de uma profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação, aquilo que os anglo-saxões designam literalmente por “comunidades de prática”, mas cuja melhor tradução é “comunidades de trabalho” ou “comunidades profissionais”. É importante que os vínculos com os seus colegas mais experientes tenham lugar desde o primeiro dia do curso do magistério. Para formar médicos são precisos outros médicos. O mesmo é verdade para os engenheiros, para os juristas e para os professores. Não é possível formar um professor da educação básica ou secundária sem a presença e a experiência dos outros professores do mesmo nível.

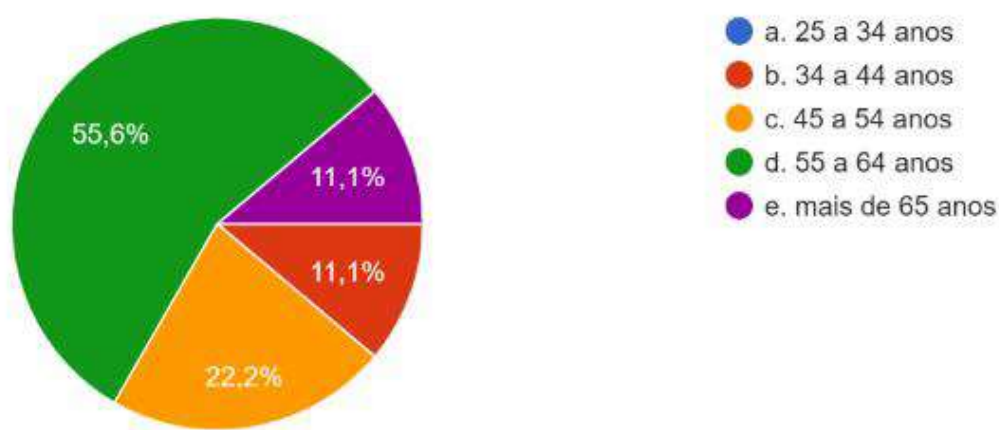
A documentação narrativa é uma potente metodologia de formação profissional compartilhada por investigação narrativa e (auto)biográfica da prática docente, sendo também uma forma de investigação pedagógica por incluir produção coparticipada de saber pedagógico, na formação compartilhada entre os professores participantes. Ao permitirem que suas narrativas recebam intervenção discursiva com os aportes teórico-metodológicos do grupo, as possibilidades de conhecimento das condições internas e externas da realidade local, regional etc., segundo Suárez (2017,p.195) os docentes

Ao narrarem as práticas escolares que em que foram protagonistas, estarão nos contando parte de suas biografias profissionais e pessoais. Talvez também nos confiem suas perspectivas sobre o que consideram ser o papel da escola, descrições das estratégias de trabalho mais relevantes que vêm testando, a justificativa pedagógica dos critérios curriculares e de intervenção docente que utilizam. Ao nos contar o que lhes acontece no mundo escolar, estarão nos mostrando, em primeira mão, ao nível da história, entretecidos na intriga da história: suas compreensões pedagógicas que comunicam suas práticas docentes, seu trabalho no cotidiano, as formas como avaliam seus desempenhos e preocupações, as palavras e estilos que usam para nomear as disciplinas, objetos, práticas e relações que acontecem nas escolas. (tradução nossa)

A construção de saberes por um coletivo de professores, na documentação narrativa de experiências pedagógicas nas práticas curriculares, ocorreu nas seguintes etapas: narrativas de experiências pedagógicas relevantes no desenvolvimento de uma das práticas, leituras por seus pares com o compartilhamento de saberes construídos em situações similares, identificação dos aportes científicos que contribuem para melhor interpretação da realidade educacional, discussão entre os professores, reescrita e socialização da produção científica.

As análises do grupo docente conforme os fundamentos teóricos que foram escolhidos e os ordenamentos da legislação educacional tanto para a formação continuada quanto para a formação inicial de professores, que é o alvo dessa docência, podem ser enriquecedoras considerando os aspectos apresentados no Gráfico 1.

**Gráfico 1- Faixa etária dos professores formadores**



Fonte: Pesquisa de campo (2022).

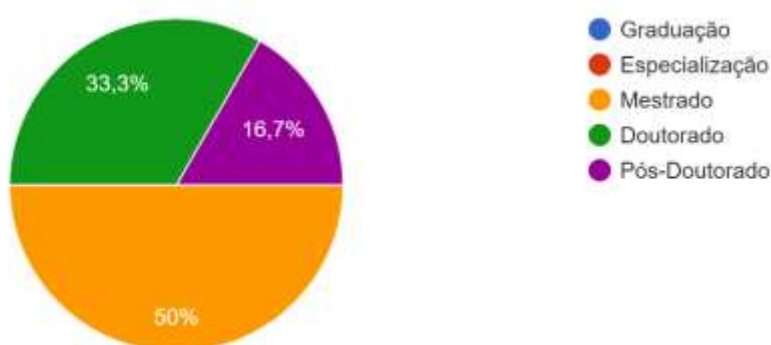
A análise da atuação desse professor formador quanto ao tempo de vida suscita expectativas, considerando que 88,9% desses professores estão na faixa etária acima dos 45 anos. A carreira docente de um professor com poucas restrições financeiras ou que tenha uma composição salarial além da capacidade de sobrevivência pode iniciar aos 30 anos, se ele optar pela carreira docente universitária que requer um tempo médio de dez a doze anos.

Em geral os professores precisam trabalhar muito para conciliar os investimentos em seu desenvolvimento profissional. Portanto, essa longa existência pode concorrer com experiências docentes aprimoradas no cotidiano escolar quando o educador se apropria dos aportes teóricos e

metodológicos das ciências da Educação para fazer sua docência em colegialidade, ou contribuir para o desgaste do vigor docente diante das demandas socioeducacionais quando enfrentadas no isolamento profissional e sem a formação docente compartilhada com seus pares.

Nesse Centro de Educação, as licenciaturas contam com professores formadores qualificados; qualificação esta apresentada no Gráfico 2. Esse dado pode contribuir para compreensão de como esses professores problematizam, constroem e avaliam sua atuação docente, objeto de estudo da pesquisa. Nesse sentido, é possível que a formação compartilhada desse grupo de professores formadores possa resultar em produção de conhecimento sobre essa formação permanente, pelas escritas narrativas da docência nas licenciaturas, com vistas também à melhoria da qualidade da educação escolar, a ser efetivada pelos futuros professores.

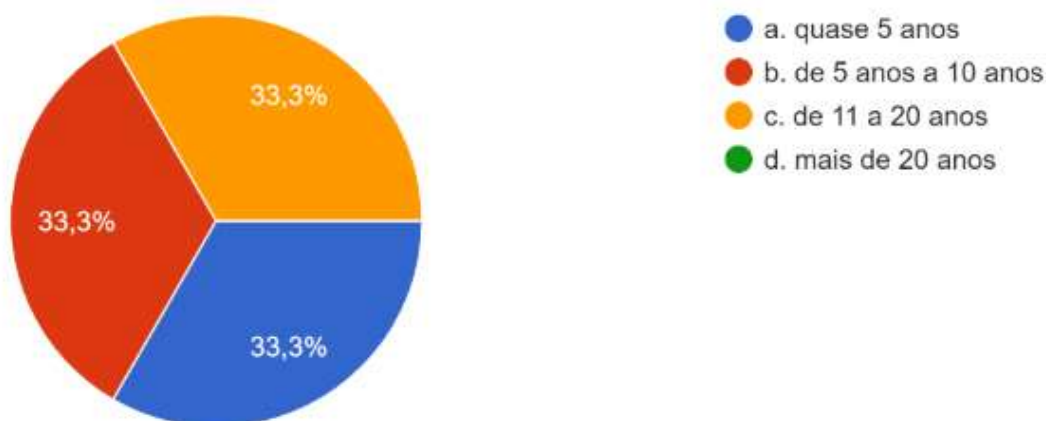
**Gráfico 2 – Titulação dos Professores Formadores**



Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Outra a característica desse grupo de professores é a experiência docente desses professores formadores com o trabalho nas práticas curriculares demonstrado no Gráfico 3. O maior percentual desses docentes, 66,6% estão há quatorze anos desenvolvendo sua docência nas práticas curriculares conforme das DCNs. Nesse sentido, o compartilhamento da atuação desses docentes, em intervenções pedagógicas de investigação-ação-formação, é potencialmente enriquecedor para o coletivo docente, pela possibilidade de

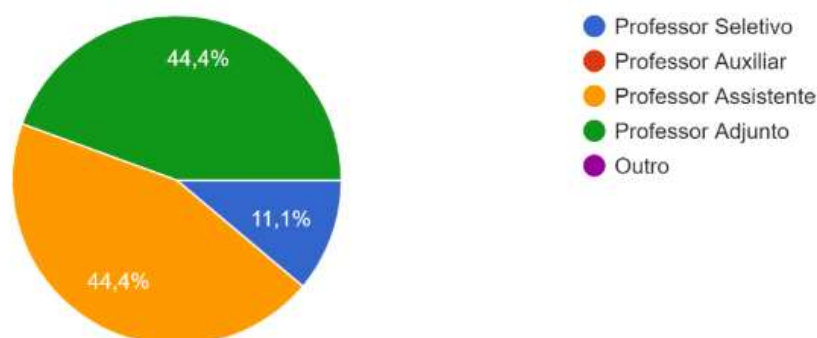
[...] conhecer boa parte das compreensões pedagógicas dos professores sobre o ensino e escola, seus percursos profissionais e experiências de trabalho, as palavras e histórias que contam para dar sentido e interpretar seus mundos, suas preocupações, seus desejos e suas conquistas, segundo (SUÁREZ, 2017, p. 196).

**Gráfico 3 – Tempo de docência nas Práticas Curriculares**

Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Por fim, cabe destacar que os participantes da DNEP são em maioria professores têm vínculos permanentes com a universidade em estudo conforme figura no Gráfico 4. Esse dado carrega expectativas relacionadas a função da universidade de fazer ensino, pesquisa e extensão em suas licenciaturas, com vistas a contribuir efetivamente com a melhoria da qualidade da formação docente.

É inadiável o desenvolvimento de pesquisas docentes sobre as complexas questões educacionais, já referidas anteriormente. Entretanto, o percentual de professores temporários que foram identificados como professor seletivo, alerta para o descumprimento da legislação de que as práticas curriculares devem ser efetivadas por professores experientes e comprometidos com o PPC das licenciaturas, que visam a melhor formação docente, dentre outras problemáticas quanto à condição de trabalho desse professor formador.

**Gráfico 4-** Vínculo de trabalho com a universidade

Fonte: Pesquisa de campo (2022).

#### PRIMEIROS RESULTADOS DA FORMAÇÃO DOCENTE COMPARTILHADA NAS PRÁTICAS CURRICULARES POR DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA

A documentação narrativa proporcionou uma imersão na docência das práticas curriculares em onze licenciaturas do Centro de Educação em estudo. Essa proposta metodológica mostrou-se oportuna para a compreensão que os docentes têm das práticas na formação profissional dos licenciandos.

A ênfase colaborativa da estratégia pedagógica de investigação-ação-formação da documentação narrativa, propicia um ambiente humano de solidariedade. A produção partilhada, inclusive de soluções contribuíram para que as dificuldades fossem contornadas pelo saber coletivo e propostas criativas para lidar com entraves. Desse modo, a DNEP foi potente para o conhecimento do trabalho docente produzido individual e coletivamente nas práticas curriculares. Identificar os espaços educativos onde elas “[...] acontecem, os sujeitos que os habitam e os fazem, e os entendimentos que os educadores elaboram e recriam para dar conta deles [...]” (SUÁREZ, 2007, p. 7), no planejamento, na execução e avaliação dos futuros professores.

Os primeiros resultados da documentação narrativa, são três textos narrativos sobre as três dimensões das práticas curriculares elaborados coletivamente. Neles constam reflexões sobre como as práticas curriculares estão sendo desenvolvidas, contribuições que visam o aprimoramento do trabalho educativo nesses componentes, advindos da experiência docente e conhecimento dos professores formadores participantes. A metodologia da documentação narrativa demonstrou ser um excelente espaço de diálogos docentes, de produção coparticipada de saber pedagógico nas práticas

curriculares e formação docente em serviço compartilhada de professores, que foi bem expresso por Bragança (2018, p. 76) como espaço e tempo privilegiado

Mas de atravessamentos entre teoria e metodologia, política e epistemologia, na construção de conhecimentos em educação. Uma epistemologia de investigação e formação que remete ao círculo virtuoso da narrativa e da escuta, da reflexão pessoal-coletiva e, assim, reafirmamos uma potencial contribuição ontológica, pedagógica e política da pesquisa formação narrativa (auto) biográfica.

Entre outras contribuições da DNEP, segundo os professores formadores participantes, e que devem ser imediatamente consideradas nessa formação docente inicial, destaca-se: a identificação de elementos da docência das práticas curriculares e o adensamento teórico sobre as práticas nas licenciaturas; ênfase das finalidades didático-pedagógicas das práticas curriculares para a formação profissional pela comunidade docente e discente; análise dos textos narrativos sobre cada dimensão das práticas curriculares e as reflexões, proposições teóricas e metodológicas para saber-fazer docência nesses componentes e atualização de referências. Os professores formadores vivenciaram uma formação docente em serviço solidária, com proposta de continuidade por todos envolvidos e convite para outros centros acadêmicos.

## CONCLUSÃO

As práticas curriculares podem contribuir com uma formação docente inicial e educação escolar, mais adequada aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento. Ao valorizar licenciandos nos projetos investigativos da realidade educacional das escolas por esses componentes curriculares, esses processos formativos tendem a ser mais compatíveis com as demandas educacionais contemporâneas. A educação é para todos os seres humanos que estão vivendo este contexto socioeconômico ou qualquer outro.

Essas primeiras aproximações podem reverberar satisfatoriamente na universidade, ao responder cientificamente com processos formativos atualizados e melhor fundamentados pedagogicamente; e na escola, no compartilhamento dos saberes construídos no cotidiano docente. É fato que, comumente, recaem sobre as escolhas educacionais que priorizam os interesses externos, distanciados das finalidades processo educativo da escola, os resultados insatisfatórios dos estudantes.

O estudo contribuiu para validar que o conhecimento profissional docente é essencial na formação inicial. A universidade e a escola respondem efetivamente às demandas sociais quando os profissionais

do ensino usam seu conhecimento humano, científico, didático e pedagógico, para contribuir com o desenvolvimento pleno individual e coletivo dos seres humanos. Os educadores que fizeram a História da Educação trouxeram as demandas sociais para o cotidiano docente. Nesse aspecto, nós educadores estamos em débito com as gerações atuais e futuras, pois quando não validamos o potencial humano para criar, superar adversidades, usar os recursos disponíveis com sustentabilidade, entre outras capacidades humanas, podemos ser vítimas de narrativas e escolhas desastrosas, daqueles que tiveram acesso pela educação aos bens culturais.

Nóvoa (2022) nos convoca para formar esses profissionais docentes, aprimorando também a formação continuada dos professores formadores. São eles que cientificamente preparam a humanidade para as crises que sempre fizeram parte da existência humana. Eles são melhor preparados por outros professores e nos ambientes educativos em que seus agentes têm compromisso com o sucesso escolar dos estudantes.

Desse modo, a metodologia pedagógica da DNEP tornou-se eficaz ao facilitar a formação de grupo de trabalho, uma colegialidade docente, muito rara entre professores. Essa metodologia propiciou diálogos pessoais, pedagógicos e institucionais; uma produção compartilhada de reflexões, compreensões das problemáticas escolares com trocas de estratégias, abordagens interdisciplinares das situações-problemas, e, no caso em estudo, permitiu análises sobre o conhecimento profissional docente nas práticas curriculares.

Portanto, a formação docente inicial dispõe nas práticas curriculares de encontros formativos estratégicos para o futuro professor. A aproximação investigativa de licenciandos com seu futuro ambiente de trabalho, pode contribuir com experiências formativas mais enriquecedoras e produtivas desde o início da graduação e extensivas tanto no estágio curricular, quanto no posterior exercício profissional da docência.

## REFERÊNCIAS

André, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, vol. 33, núm. 3, septiembre-diciembre, 2010, pp. 174-181.

BAKHTIN, M. M. (1895-1975) Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRAGANÇA, I. F. DE S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação*, v. 34, n. 2, 14 jul. 2011.

BRAGANÇA, I. F. de S. PESQUISA FORMAÇÃO NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; CUNHA, J. L.; BÔAS, L. V. organizadoras. *Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV, 2016b. p.65-81.

BRASIL (2002). RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

BRASIL (2015). RESOLUÇÃO N.º 2, DE 1.º DE JULHO DE 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de 23 formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

BRASIL (2019). RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

CANÁRIO, R. A escola, o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, n.º 6, p. 9-28, São Paulo, 1998.

CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto; FERNANDES, Claudia (organizadoras). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COX, C.; MECKES, L.; BASCOPÉ, M. La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década de 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, v. 46-47, 2010.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 230-247, 2014. . *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

DARLING-HAMMOND, Linda, HOROWITZ, Frances Degan. Formação de professores em práticas apropriadas para o desenvolvimento. In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. (Orgs.) Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

DE SOUZA NETO, S.; PINTO DA SILVA, V. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. Revista Diálogo Educacional, [S. l.], v. 14, n. 43, p. 889–909, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2029>. Acesso em: 3 jun. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A CONSTRUÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 000-000, jul./dez. 2013. 24

DUARTE, Ana Lúcia Cunha; SANTANA, Fabíola de Jesus Soares. PRÁTICA CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UEMA: PESQUISA, INTERVENÇÃO E FORMAÇÃO. Que integra o livro digital intitulado FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NO PARANÁ E NO MARANHÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA [livro eletrônico]/ organizadores/as: Helciane de Fátima Abreu Araújo...[et.al]. – Londrina : Madrepérola, 2021. p. 451-466.

FICHTER Filho, G. A., Oliveira, B. R. de; Coelho, J. I. F. . A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação, São Paulo, p.940–956.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, L. H. Educação estética e formação docente: narrativas, inspirações e conversas. Curitiba: Appris, 2020.

FERREIRA, L. H.; PRADO, G.V.T.; SADALLA, A. M. F. A. A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência. Revista Hipótese, v. 1, p. 204-227, 2015a.

GATTI, B. A. Políticas educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente. In: PACHECO RIOS, J. A. V. (org.). Políticas, práticas e formação na educação básica. Salvador (BA): Editora da UFBA, 2015b. p. 25-34.

GATTI, B. A. Professores do Brasil: novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: Revista de Ciências da Educação. Portugal, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017a.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Repositório da Universidade de Lisboa. Disponível em: [repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136\\_1517-9702\\_.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf). Acesso em: 07 nov.2017b.

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

NÓVOA, A. y AMANTE, L. Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. REDU. Revista de Docência Universitária, enero – abril 2015, 13 (1), 21-34.

PUCCI, Renata H. P. A DOCENCIA EM LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: reflexões de professores sobre os alunos, a escola, a finalidade e a prática do ensino. Curitiba: CRV, 2018.

REAL, Giselle Cristina Martins. A prática como componente curricular: o que isso significa na prática? Educação e Fronteiras, Dourados, v. 2, n. 5, p. p.48-62, dez. 2012. ISSN 2237-258X. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/2147>. Acesso em: 02 abr. 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. (Org.) Ensino de ciências e educação para a diversidade. São Leopoldo: Oikos, 2018. p.15 – 33.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; LIMA, Nilvanete Gomes de. (Org.) Práticas Curriculares e Ensino de Ciências e de Biologia na discussão das doenças tropicais. São Luís: EDUEMA, 2019. p.9 – 14.

SUÁREZ, D. H. Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, Salvador, v. 1, n. 3, p. 480-497, 13 dez. 2016.

SUÁREZ, D. H. Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. Revista Educación y Pedagogía, Antioquia, v. 23, n. 61, p. 11–22, 2012. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/12595>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SUÁREZ D. H . La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y democratización del campo educativo em Argentina. In: BRAGANÇA, I. F. DE S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. organizadoras PERSPECTIVAS EPISTÊMICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. Curitiba: CRV, 2016.

SUÁREZ D. H . Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. In: Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos. Revista Teias v. 18, n. 50, 2017 (Jul/Set).

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 26

TARDIF, M; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 20112.

RICOEUR, Paul. Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 2019a.

RICOEUR, Paul. O si-mesmo como outro. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.p. XI – 225.

## Capítulo 8



10.37423/231108472

# NOVAS TENDÊNCIAS AO ENSINO DA MICROBIOLOGIA BASEADA EM EVIDÊNCIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Robinson Moresca de Andrade*

*Centro Universitário de Excelência*



## INTRODUÇÃO

A educação precisa promover mudanças nos estudantes, agregar conhecimento aos que já possuem, permitir novas habilidades e desenvolver certas compreensões e aplicações corretas. A educação médica em seu ciclo básico pode caminhar muitas vezes para a frustração, sem estímulo ao aprendizado, sendo muitas vezes a repetição de estudos já adquiridos, levando a um esforço de memorização e sem a presença de práticas inovadoras. O estudante de medicina precisa de motivação, estimular a curiosidade, o desejo de compreender e descobrir as novas técnicas, o acompanhamento as mais variáveis circunstâncias da relação médico-paciente.

O curso de Medicina do Centro Universitário de Excelência (UNEX), localizado em Feira de Santana/BA iniciou-se no ano de 2022, como resultado da interiorização do ensino superior em medicina. Fundamentado no uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP ou PBL), segue a tendência de reformulações na dinâmica e nos métodos de ensino na formação médica, mantendo uma relação mais próxima entre os acadêmicos e as comunidades (RIOS; CAPUTO, 2019).

A ABP encoraja o estudante a aumentar sua capacidade de buscar informações de forma ativa, explorar novas áreas, gerenciando assim seu próprio aprendizado. Além disso, essa metodologia possibilita a oportunidade de trabalhar suas habilidades de comunicação e também a competência crítica e argumentativa durante o grupo tutorial (BRASIL, 2014). O método tradicional de ensino é baseado, principalmente, em um âmbito teórico que, para muitos estudantes, resulta na memorização simples dos conteúdos (SOUZA E DOURADO, 2015) para serem aplicados posteriormente em avaliações teóricas ou práticas, que irão culminar na aprovação ou não (MORAES E MANZINI, 2006). Já a ABP, por começar com a apresentação de um problema, rompe com esse pressuposto de memorização a ser utilizada em avaliações. A memorização deixa de ser monótona e passa a ser compreensiva, conferindo maior significância e aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos.

As metodologias ativas são estratégias de ensino que busca promover a mediação de conhecimentos, através da articulação entre teoria e prática sendo o estudante o eixo central do processo. O ensino baseado em evidências vêm aumentando e sendo utilizada como estratégia de ensino visando à formação de profissionais mais críticos, reflexivos, capazes de trabalhar em equipe e de aprender juntos conteúdo específicos.

A temática da microbiologia é transmitida quase que exclusivamente de forma conceitual e teórica pelo professor, exigindo para sua compreensão, um alto nível de abstração por parte do estudante, dificultando o processo de aprendizagem (ALBUQUERQUE; BRAGA; GOMES, 2012).

Baseado nessas evidências e relatado pelos estudantes quase na sua totalidade, tivemos como objetivo principal nas aulas práticas de microbiologia do curso do UNEX, a conexão baseada em evidência e dramatização entre a teoria-prática, propondo uma revolução na condução da disciplina.

## METODOLOGIA

A proposta de maneira diferencial aos estudantes foi idealizada em situações de práticas com utilização de simuladores artificiais (equipamentos com simulação realística) e dramatização de momentos em atendimento ao paciente acidentado, acamado, pós cirurgia ou em percurso de anamnese. Após a exposição teórica os estudantes foram divididos em grupos e conduzidos a um dos consultórios de simulação realística, com uma dinâmica diferente a cada semana.

Como exemplo, foram realizadas simulações de acesso venoso periférico com possibilidades de infecção localizada em braços artificiais, pacientes com sonda uretral e orofaríngea utilizando o dorso de simulação. Ainda utilizamos simuladores com áreas das genitais masculinas e femininas com presença dramatização de ISTs.

Lembrando que os objetivos da semana acompanham os casos clínicos trabalhados em tutorias, com intuito de complementariedade dos objetivos trabalhados de forma horizontal entre as disciplinas do mesmo semestre.

As estruturas como vermelhidão da pele, lesões, pústulas, secreções entre outros, foram constituídos com massa de modelar, papel, esparadrapo e palitos.

Após a finalização da simulação foi apresentado aos estudantes um feedback dos pontos positivos e negativos, havendo uma discussão relacionada a aula e no final do semestre foi realizado uma reunião para um feedback dos estudantes ao professor da disciplina.

## RESULTADO E DISCUSSÃO

Conforme Zahid et al. (2018) em seu estudo que avaliaram o método, os discentes relataram que apenas se beneficiariam do método quando iniciassem o ciclo clínico, pois no ciclo básico não conseguem aplicar na prática o que aprendem, o que acaba prejudicando o aprendizado. Referiram que se sentem desmotivados com as disciplinas do ciclo básico e sugeriram a inclusão de quadros

clínicos nos problemas. Isso já realizamos de forma bastante incisiva durante sessão de tutoria, porém a prática em microbiologia não estava sendo apresentada de forma adequada conforme indicado pelos estudantes. No mesmo trabalho, os estudantes referiram mudanças de comportamento positivas, pois passaram a desenvolver habilidades de comunicação, aprenderam a trabalhar em grupo e se tornaram mais autoconfiantes. A maioria dos estudantes relatou a abordagem centrada ao estudante como encorajadora, pois os motiva a buscarem informações, uma vez que a participação deles é a peça chave para o sucesso do grupo tutorial. Ao serem questionados se prefeririam o método tradicional de ensino ou o método ABP, declararam preferir o ABP (Zahid et al. (2018).

Em outro estudo realizado com estudantes da graduação médica para avaliar a percepção sobre o método tradicional e da APB, apresentou como resposta em formulário específico que a maioria dos acadêmicos concordam fortemente que a ABP colaborou para o interesse no aprendizado, proporcionou melhor compreensão do assunto e promoveu o estudo autodirigido, comparado ao método convencional Preeti et al. (2013). Em Curitiba-PR, outro estudo realizado com 152 estudantes de Medicina, Bobato et al. (2018) evidenciaram que a autonomia do estudante é progressiva com o método ABP. Ao longo dos semestres, o desenvolvimento do pensamento crítico progride durante as tutorias.

Como principal resultado deste relato de experiência e indicado pelos estudantes foi a inserção do conhecimento da microbiologia em acometimento aos pacientes, como evitar os riscos de contaminação cruzada, o acolhimento ao paciente, mesmo sendo simulado, corroborando com alguns autores essa metodologia de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das experiências vivenciadas foi possível verificar contribuições relacionadas à abordagem de conceitos de prevenção e promoção da saúde, através da discussão e simulação de temas relacionados à microbiologia no aprendizado. As abordagens utilizadas foram bastante promissora no aumento de interesse dos estudantes pelos temas abordados, incrementando um diferencial a formação acadêmica.

## REFERENCIAS

RIOS, D.R.S.; CAPUTO, M.C. Para Além da Formação Tradicional em Saúde: Experiência de Educação Popular em Saúde na Formação Médica. Revista Brasileira de Educação Médica, v.186, n.43, p. 184-195, 2019.

ALBUQUERQUE, G.G.; BRAGA, R.P.S.; GOMES, V. Conhecimento dos estudantes sobre microrganismos e seu uso no cotidiano. Revista de Educação, Ciências e Matemática, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 58-68, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

Souza, S.C., Dourado, L. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. Holos; 31 (5): 182-200, 2015.

Moraes, M.A.A, Manzini, E.J. Concepções sobre a aprendizagem baseada em problemas: um estudo de caso na Famema. Revista Brasileira. Educação Medica.; 30(3), 125–135, 2006.

ZahidH, L.A., Bangash, A., Durrani, H. Perception of medical students about problem-based learning and its effectiveness: a qualitative analysis. NJSR. ; 1(1):15-9, 2018.

Preeti, B., Ashish, A., Shriram, G. Problem Based Learning (PBL) -An Effective Approach to Improve Learning Out comes in Medical Teaching. Journal of Clinical and Diagnostic Research. 7(12): 2896-2897, 2013.

Bobato, T.T., Coelho I.C.M.M., Ribeiro E.R. Aprendizagem Baseada em Problemas no Currículo Integrado Para Graduação em Medicina: Construção Da Autonomia Acadêmica. Ver Contexto e Educação; 33 (105): 52-67, 2018.

## Capítulo 9



10.37423/231208528

# CAMINHOS E (DES)CAMINHOS EM BUSCA DE LIBERDADE: DAMÁSIA E BENEDITA NOS REGISTROS JUDICIAIS DA VILA DE CASTRO, NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

*Mariani Bandeira Cruz Oliveira*

*Universidade Federal Do Rio Grande do Sul*



Durante todo o tempo que durou a escravidão no Brasil as resistências escravas ocorreram. A historiografia registra que muitos foram os casos em que os cativos contestaram e rebelaram brutalmente contra os lugares sociais que eram destinados, viravam o jogo e as vezes agrediam fisicamente seus senhores ou ainda, recorriam as estancias judiciais para intermediar as relações com seu senhor ou feitor. Quando a Carta de alforria parecia distante esses forjavam sua liberdade por meio das fugas e/ou rebeliões.

O texto que ora se apresenta analisa a trajetória de mulheres escravas que viveram na Vila de Castro (Província do Paraná) durante o século XIX e que a seu próprio modo questionaram as regras explícitas do mundo social escravista em que homens brancos ocupavam os postos de comando. A proposta deste ensaio teve como objetivo refletir sobre as estratégias adotadas principalmente por duas cativas na tentativa da obtenção de sua autonomia. O estudo apoiou-se em dois documentos judiciais – Autos de Interrogatório e Processo-Crime – ambos desenrolados na vila de Castro, durante as décadas de 1850 e 1860.

O primeiro documento faz referência a Damásia, escrava de Ignacia Maria, que na tentativa de livrar-se dos domínios de sua senhora lançou-se a fuga levando junto o filho menor Pedro, resultando na morte do menino e a cativa tendo que se explicar perante as autoridades judiciais da época. O segundo trata-se de Benedita, escrava de Luis Carneiro de Araújo, depois de várias tentativas frustradas de fugas, a cativa foi à justiça e acusou seu senhor de praticar castigos violento, resultando na abertura do processo em que ele acabou sendo indiciado por lesões corporais.

A história de Damásia e Benedita é de sonhos, dominação e resistência. Aliás, ser mulher na sociedade, especialmente no oitocentos, indiferente da classe social e da cor, era diferente de ser homem. Historicamente o masculino se constituiu como dominante em relação ao feminino, e então no momento em que o masculino exerceu poder e privilégios diante das mulheres, a sociedade se tornou desigual. No contexto do século XIX, profundamente marcado pelas influências da Igreja, a condição do feminino era de apagamento na sociedade, ou seja, o que se esperava de uma mulher era a sua submissão diante do pai e/ou esposo. Emanuel Araújo ressalta que durante o período colonial, a mulher idealizada deveria sair do seu lar apenas em três ocasiões, sendo para cerimônia de batismo, no casamento e em seu próprio enterro (ARAÚJO, 1997, p. 49).

Desse modo, a condição da mulher escrava já era de inferioridade e subordinação. O sistema escravista colocava os indivíduos em uma condição de dominação. Todavia, houve casos em que escravizadas desafiaram a sociedade patriarcal de seu tempo em nome de seus anseios de vida. Sandra Graham ao

analisar as relações entre escravas e senhores mostrou como essas mulheres enfrentaram as regras implicitamente imposta pelos homens, questionando o lugar social em que ocupavam (GRAHAM, 1995).

Para obter a liberdade as mulheres negras escravizadas criavam estratégias, teciam relações sociais e afetivas para em algum momento partirem para a insubordinação, fugirem dos domínios escravistas. Sendo assim, “entender as mulheres como protagonistas da própria história é preciso atentar-se para suas escolhas, ações, muitas vezes implícitas, e as possíveis relações de sociabilidades disponíveis no contexto histórico no qual estavam inseridas” (FERREIRA, 2017, p.196).

Damásia e Benedita viveram as agruras do sistema escravista, ambas nasceram no cativeiro. Nas décadas de 1850 e 1860 moravam numa vila interiorana da Província do Paraná. Embora suas histórias se cruzam na Vila de Castro, nem todas eram de lá. Benedita era natural de Sorocaba, na Província de São Paulo. E não se sabe a quanto tempo vivia na vila castrense. Quanto a Damásia as fontes não trazem informações precisas a respeito de sua naturalidade, mas pelo contexto das escravarias locais, possivelmente tenha nascido e crescido nessa região. E se aliarmos o fato de que se trata de uma localidade constituída por poucos habitantes praticamente todos se conheciam e sabiam onde o outro moravam, sendo assim, omitido o que era do conhecimento geral.

A vila de Castro nas décadas de 1850 e 1860 conviviam pouco mais de 5 mil habitantes, sendo no total menos de oitocentos escravos<sup>1</sup>. Geograficamente constituía-se em uma região de passagem de viajantes e tropeiros que transitavam entre as Províncias do Rio Grande do Sul e as dos Sudeste do Império. Seu processo de povoamento foi iniciado por volta dos primeiros anos do século XVIII<sup>2</sup>, com economia fortemente marcado pelas influências do tropeirismo.

A Vila de Castro na segunda metade do oitocentos foi palco de vivências sociais compartilhadas entre grandes fazendeiros, pequenos comerciantes de gado, alguns sem nenhum pedaço de terra, assalariados, trabalhadores livres e escravos (OLIVEIRA, 2015). Nesse universo mais agrário, multifacetado de personagens sociais que Damásia e Benedita viveram parte de suas vidas, servindo seus senhores e/ou familiares. Certamente que a condição de servidão impossibilitou as duas de viverem novas experiências longe do cativeiro, porém, não as impediu de alimentar seus sonhos e buscar meios para experimentar a sensação de liberdade.

Seria o sonho de alcançar autonomia que motivou as ações dessas duas mulheres escravas? Nunca poderemos saber, de fato, os reais motivos que conduziram para tais comportamentos. Sabe-se que

ambas lançaram-se em fugas e em algum momento de suas vidas foram miradas com desconfianças pelos que se encontravam a sua volta.

As mulheres escravas procuravam se apropriar dos mais variados mecanismos disponíveis no contexto escravista no qual estavam inseridas, teciam táticas e estratégias para auferir o que consideravam fundamental para suas vidas, a liberdade. Na concepção de Michel de Certeau as táticas são ações desviancionistas, que geram efeitos imprevisíveis, dos quais originam diferentes “maneira de fazer”, sendo reveladas “como bricolagens que possibilitam sutis vitórias dos fracos sobre os mais fortes, pequenos sucessos ou golpes” (CERTEAU, 1998, p.42).

Nesse sentido as táticas adotadas por Damásia e Benedita na conquista de suas almejadas liberdades, eficientes ou não, ecoaram na sociedade da época, inclusive atraindo olhares atenciosos das autoridades judiciais da época. Fato este, que levou inclusive a elaboração dos registros documentais consultados para este ensaio.

A historiografia da escravidão tem destacado as fugas escravas como atitudes de resistências por parte dos escravos contra as violências às quais estavam submetidos, que iam desde o próprio cativeiro, até os castigos desmedidos. Certamente que esse tipo de atitude fizeram parte do cotidiano dos escravos e proprietários escravistas durante toda a vigência da escravidão no Brasil.

Em meados do século XIX, contexto em que viveram Damásia e Benedita, o número de delitos cometidos pelos escravos contra seus senhores no Brasil cresciam significativamente. O aumento populacional no oitocentos também produziu mudanças importantes na ordem sociopolítica, econômica, cultural e impactos que refletiram nas relações envolvendo senhores e escravos. O recrudescimento das relações entre “brancos” e “negros” acabou por resultar na elevação significativa das estatísticas criminais. O que conforme Celia Maria Marinho de Azevedo tornou-se determinante para os rumos tomado pelo movimento abolicionista da época (AZEVEDO, 1987).

Nesse contexto reprimir a violência e a insubordinação dos escravos era dever tanto dos senhores quanto das autoridades judiciais. No decorrer do oitocentos as legislações referente aos comportamentos dos escravos no Brasil sofreram alterações, sendo “essas mudanças e rupturas expressas nos códigos, frutos das próprias configurações e modificações políticas pelas quais passavam o país (MARTINS, 2011, p. 66).

Nesse cenário escravista da segunda metade do século XIX a busca pela manutenção da ordem levava a aplicação de diversos mecanismos de controle, tanto em seus aspectos econômicos quanto sociais. Certamente que os códigos de leis ainda protegiam mais os senhores que os escravos.

As fugas escravas eram preocupação tanto dos senhores, quanto da Coroa portuguesa, que desde a formação do quilombo de Palmares na Capitânia de Pernambuco, passou a intensificar a legislação que proibia as fugas de cativos. As Ordenanças Filipinas reprimiam essas práticas, inclusive coibindo os abusos cometidos pelos senhores contra os escravos, visto como uma motivação para as fugas (MARQUESE, 2004, p. 53). Os próprios senhores entendiam que maus tratos aos escravos poderiam ocasionar em fugas.

No território paranaense as fugas de escravos ocorreram e foram motivos de preocupação dos senhores. Bruna Marina Portela ressalta que nessa região “cativos fugidos, portanto não era algo incomum, mas também não era prática da maioria dos escravos” (PORTELA, 2014, p. 224). Em todo caso, mesmo fosse em pequenas proporções foram registradas e as legislações existiam e estavam prontas para serem aplicadas.

No século XIX os senhores tinham o recurso dos anúncios dos jornais, em que ofereciam recompensas e descreviam as características dos escravos fujões. Márcia Elisa de Campos Graf, utilizando-se de anúncios de jornais paranaenses, da segunda metade do oitocentos, registrou a presença de cativos e suas resistências na região. Por meio das descrições da imprensa, a autora apresentou algumas das aparências físicas dos cativos e outras características como: o olhar, a fala, o andar e os vícios evidenciados nos anúncios. A autora mostrou que o sonho de liberdade de muitos escravizados se concretizava por meio das fugas (GRAF, 1986).

A fuga de Damásia não foi anunciada nos jornais, pois nem todas as escapadas dos escravos foram registradas pela imprensa da época. Em uma configuração menor como era na vila de Castro, em que as pessoas conheciam umas às outras, não era difícil que a notícia da fuga de um escravo se espalhasse. As Legislações vigentes asseguravam que os escravos fujões, uma vez encontrados deveriam ser entreguem aos seus respectivos senhores ou ao juiz da Comarca (PORTELA, 2014, p. 225).

#### DAMÁSIA: DA ESCRAVIZAÇÃO E DOS SONHOS NO CATIVEIRO

Era abril de 1850 e Damásia vivia em Castro como escrava de Ignacia Maria. Possuía em torno de 20 anos, era solteira e tinha pelo menos um filho, o pequeno João. E como tantas outras mulheres escravas da sua época, além dos afazeres nas lidas diárias, era encarregada de gestar filhos cativos aos

seus senhores, possibilitando a perpetuação do sistema escravista. Nascer escrava numa sociedade governada por homens não era nada fácil, principalmente para uma mulher como Damásia que desejava impor suas próprias vontades e livrar-se das subordinações senhoriais.

Experimentar a sensação de liberdade distante dos domínios senhoriais era um dos sonhos de Damásia. Certamente o trabalho preenchia a maior parte de seu tempo. Convivia num contexto de pequenas escravarias, possivelmente fosse destinada a desempenhar as mais diversas atividades, que variavam entre os afazeres domésticos e as lidas no campo.

Os habitantes da vila iapoense dedicavam-se as atividades de pecuária, tropeirismo e agricultura. Kátia Andreia Melo em estudo sobre essa região ressaltou que as atividades econômicas desenvolvidas pela sociedade castrense do oitocentos contavam, sobretudo, com a atuação dos escravos. E afirma que na Vila de Castro:

A maior parte da escravaria (39%) plantava e criava gado ao mesmo tempo, reunindo quase 50% do total de escravos (48,4%); apenas 15,3% dos senhores não estavam ligados a estas atividades (agricultura e pecuária), concentrando parcela pouco expressiva dos escravos (6,7%). Dentre as atividades produtivas, é possível que as unidades de gado e, principalmente aquelas que combinavam pecuária e agricultura, respondessem pelos maiores rendimentos dos domicílios. Há indícios de que parte do que era produzido destinava-se também ao mercado, e não apenas a subsistência da população residente (MELO, 2004, p. 20-21).

Nesse período, a paisagem da vila de Castro se mesclavam entre espaço urbano e rural, não sendo possível uma definição precisa entre si, pois, existiam aspectos tênues entre um e outro. Apesar disso, constituía-se num espaço com bastante circulação de pessoas, pois, geograficamente estava localizada numa rota de caminhos que ligavam a região sudeste ao extremo sul do Império. Labutar ao redor dos currais e terras propiciava condições materiais para as famílias sobreviverem e criarem seus filhos.

A sociedade oitocentista iapoense era constituída por diversos sujeitos, dos quais, viajantes que permaneciam por lá durante um curto período de tempo, os ricos fazendeiros (detentores de poder econômico e político), sitiantes, trabalhadores pobres, cativos e assalariados, daqueles cujas atividades supriam apenas as necessidades de subsistência (PINTO, 1992, p. 04). O cotidiano desses habitantes seguia o ritmo das lidas nos currais, o trabalho na agricultura e o comércio de animais. E ainda, haviam outras famílias em que sobreviviam prestando serviços e auxílio aos tropeiros que passavam pela localidade (MELO, 2004, p. 15).

É nesse cenário multifacetado que Damásia e outros sujeitos escravizados viviam. O sonho de liberdade aliado a esperança de saborear a marcha da autonomia impulsionaram a tramar meios para

livrar-se dos domínios de sua senhora e assim experimentar a sensação de ser dona de sua vida, das suas próprias vontades? Suponho que naquela ocasião não conseguindo vislumbrar sua carta de alforria conforme os preceitos legais, decidiu buscar outros meios para romper com os laços da escravização, e assim, optou pela fuga.

Damásia tomada de sonhos e esperança deixou a casa de sua senhora as escondida. Era noite do dia 12 para o dia 13 de abril de 1850, quando todos encontravam recolhidos em seus aposentos a cativa agarrou pelo braço o filho menor João e partiram rumo ao desconhecido. Certamente que logo pela manhã na casa de Ignacia Maria a ausência da escrava tenha sido notada. E a notícia do sumiço dos dois tenha se espalhado entre a vizinhança. Afinal, onde havia se metido a negra Damásia com o pequeno João?

De acordo com os registros dos Autos de Interrogatório, Damásia quando deixou a casa de sua senhora com o menino, “tomou os caminhos dos matos na direção por onde seguia o rio Iapó e emaranhou-se mata a dentro e por lá ficou com o filho João”<sup>3</sup>. Os que conheceram e registraram sobre os Campos Gerais no oitocentos destacaram seus vastos campos e suas matas. Aos olhos do viajante August Saint-Hilaire, por exemplo, a paisagem natural dessa região era composta por extensa pastagem e pequenos capões com presença de araucária. O tom verde das árvores se misturava entre o “verde claro viçoso do capinzal” (SAINT-HILAIRE, 1978, p. 15-16). É, possivelmente, por esse cenário que transitou Damásia e João na expectativa de dias melhores.

Nunca saberemos o que se passava na cabeça de Damásia enquanto caminhava pelo mato junto com seu filho João. Talvez buscasse alcançar os caminhos que levasse a algum quilombo, tendo em vista as notícias que circulavam a respeito desses naquela região. Sobreviver como escrava fugida numa sociedade escravista não era nada fácil. Damásia sabia que poderia ser capturada a qualquer momento e devolvida a sua senhora.

E quando Damásia finalmente parecia concretizar seu sonho de liberdade, e liberdade dupla, pois estava na companhia de seu filho, o destino encarregou de bagunçar tudo e lançar novas surpresas. Enquanto caminhava pelo mato o pequeno João foi ofendido por uma cobra e morreu. E assim, os planos da jovem mãe que acabara de assistir a morte do filho novamente passava por alterações. Confusa, sem saber como prosseguir e “com o coração doendo lançou o corpo do menino João já sem vida no rio Iapó e dirigiu rumo a cidade”<sup>4</sup>. Desse vez, desnorteada, sem esperança e triste buscava recolher-se junto dos seus, apesar das agruras da escravidão, agora tomou o caminho rumo à casa de sua senhora.

As fugas de escravos no oitocentos são frequentemente mencionadas pela historiografia. Eliete Mota Ferreira ao analisar as estratégias de liberdade de mulheres escravizadas no sertão da Bahia ressaltou que na luta pela liberdade, geralmente, as mulheres escravas não estavam sozinhas, muitas delas contavam com auxílio de algum familiar ou de pessoas próximas (FERREIRA, 2017, p. 193). Para o caso de Damásia não temos informações sobre os seus familiares, no entanto, não sabemos se ela teve ajuda de outros para fugir, nos Autos do Interrogatório consta apenas que ela saiu na companhia do filho ainda pequeno.

A fuga durou apenas três dias. Era 16 de abril de 1850 quando Damásia retornou a casa de sua senhora Ignacia Maria, que ao saber da morte do pequeno João não excitou em informar as autoridades locais do paradeiro da cativa fujona e pediu que fosse feito buscas no rio Iapó para encontrar o cadáver do escravinho João. A atitude da negra fujona irritou a sua proprietária, que apesar de presenciar o sofrimento da cativa com a morte do filho, não excitou em exigir ao juiz o seu interrogatório, pois a mesma deveria esclarecer à justiça os mínimos detalhes a respeito da morte do menor. Suspeitas eram lançadas que a escrava tivesse cometido filicídio. Teria Damásia assassinado o próprio filho?

Os desejos da proprietária foram atendidos. Os peritos seguiram pelo caminho descrito pela escrava, vasculharam o local, por onde ela disse passar com o filho e avistaram ao longe: “o cadáver do menino foi localizado em estado de decomposição nas águas do rio Iapó”<sup>5</sup>. De acordo com dados nos Autos do Interrogatório o estado era crítico, o que não possibilitou ser levado à cidade, tendo que ser diretamente conduzido ao cemitério.

Os crimes de filicídio envolvendo escravos no Brasil no século XIX ocorreram e preocuparam os senhores e as autoridades judiciais. A reprodução de filhos, principalmente pelas escravas era uma das formas que possibilitava a perpetuação do sistema escravista. Manolo Florentino e João Roberto Góes (1997) destacam o caso do crioulo Marcelino da fazenda do Partido, nos Campos dos Goitacazes, que após receber a carta de alforria do seu senhor, em 1847, dirigiu-se à fazenda e assassinou brutalmente o casal de filhos menores que viviam no cativeiro ao lado da mãe. Os autores enfatizam que no desfecho dessa história mencionou-se com uma das razões motivadora das mortes a insatisfação do pai em ver os filhos crescerem como escravos (FLORENTINO e GÓES, 1997).

Crimes dessa natureza provocavam assombros em todos que ouviam, principalmente se fosse praticado por cativos. Matar o próprio filho? Seria um ato desumano e o “mais horroroso dos assassinatos”. “Escravos ou livres, negros, brancos ou mulatos, não importava: agir daquele modo não era ordem de humano, da linguagem, era monstruoso” (FLORENTINO e GÓES, 1997, p. 21). Nada

justificava interromper a vida dos filhos, sendo pertencente à comunidade dos humanos (escravos ou não), só um estranho ânimo levaria uma mãe ou um pai matar os próprios filhos. E Damásia, teria ânimo para assassinar o pequeno João?

Seis meses havia se passado da morte do menino quando Damásia foi convocada a comparecer ao interrogatório judicial. Era 16 de outubro do mesmo ano. Nessa data foi questionada a respeito das relações com sua senhora, dos motivos de sua fuga e das causas que levava a morte do escravo menor que carregava durante a fuga. A interrogada declarou que ainda estava sofrendo por conta da morte do filho. Que a mesma havia fugido sem motivos, pois, não era maltratada pela sua senhora e que o pequeno João foi mordido por cobra e morreu.

Tão grande era o sofrimento demonstrado por Damásia que o Juiz Municipal Antonio Nunes Correa declarou que a escrava não era a autora da morte do menor, pois a mesma “sofria de sentimentos de humanidade”. E assim para a justiça se encerrava o caso da fuga dessa escrava e da morte de seu filho. Jamais poderemos saber, de fato, as sensações e sentimentos de Damásia diante desse interrogatório e da sociedade que lançava olhares desconfiados. O plano de fuga havia fracassado, além do mais, tirara a vida do filho João. O sonho de liberdade havia se transformado em pesadelo. E pelo menos, por mais um tempo, lá se foi Damásia submeter aos domínios do cativeiro.

Os Autos do Interrogatório não traz outras descrições a respeito do cotidiano de Damásia no cativeiro. Desse modo, não se sabe se houveram mudanças nas suas rotinas e nas relações com as pessoas e com sua senhora. Sabe-se que ela continuou como escrava. Quando interrogada afirmou que após a morte do filho sentiu medo de voltar para casa de sua proprietária por medo de ser castigada com as chicotadas. Nesse período, os castigos nos casos de fugas eram frequentes e, variavam de chibatadas aos trabalhos dobrados, tanto nos dias santos como nos feriados (MARTINS, 2011).

A história de Damásia é especialmente instrutiva. E se junta a de tantas outras mulheres escravizadas do seu tempo. Revela que a escravidão tirava a autonomia das pessoas, mas não o desejo de sonhar. Embora seus planos tenham fracassado, quem sabe Damásia pôde sentir, pelo menos por algumas horas, a sensação de ser livre. E certamente que para ela que nascera nos domínios senhoriais, o fato de ter se arriscado a ponto de ter colocado em risco a própria vida para experimentar a sensação de liberdade tenha significado o bastante.

## BENEDITA: DAS ESCAPAS E ACUSAÇÕES

A outra história selecionada para discutir neste texto refere-se a preta Benedita. Em 1862 ela vivia como escrava de Luis Carneiro Araújo e residia no bairro do Socavão (interior da vila de Castro). Como já mencionado anteriormente, os fatos narrados aqui ocorreram nessa localidade, porém, Benedita era natural de Sorocaba, Província de São Paulo. Pelos dados, não foi possível saber, exatamente a quanto tempo vivia por lá.

Em 1861 Benedita possuía em torno de 30 anos. Era solteira. Não sabia ler nem escrever. Não possuía ofício especializado, possivelmente desempenhava as diversas atividades, pois os afazeres nas fazendas não eram poucos. Além das atividades com o gado e nas roças, os escravos desenvolviam também outros trabalhos, como por exemplo domésticos e até mesmo serviços especializados. Pelos dados não foi possível saber se Benedita dividia o cativeiro com outros companheiro, porém, a exploração excessiva da mão de obra cativa fazia parte do cotidiano da escrava. Tanto é que as relações envolvendo o desempenho de atividades na fazenda acabou levando ao desentendimento entre a cativa e seu proprietário.

Era dez de setembro de 1861 quando a escrava Benedita dirigiu-se à casa do juiz municipal da vila de Castro, Domingos Martins de Araújo, para prestar queixas do seu senhor, Luis Carneiro Araújo. Na presença do escrivão a escrava relatou que por diversas vezes o seu senhor havia praticado castigos violentos e que naquele dia havia sido castigada violentamente por não fazer um serviço que dependia de muita força.

Desse modo, nos autos da denúncia se lê:

Acaba de apresentar-se em quase completa nudez, a preta Benedita, que se diz escrava de Luis Carneiro Araújo, morador no Socavão, distrito desta cidade, com o braço direito aleijado de uma grande queimadura cicatrizada, com outra também cicatrizada no joelho direito e com as costas e outros lugares do corpo inteiramente cortados de inúmeras cicatrizes [...] mais desumana e bárbaro castigo, que segundo a mesma infeliz tem lhe sido infligido pelos seus senhores”<sup>6</sup>

Tendo em vista a denúncia e o estado em que a escrava se apresentou na residência do juiz municipal, os peritos Joaquim Antonio de Souza Maia e Previsto Gonçalves da Fonseca Columbia foram chamados para realizar o exame de corpo de delito e, assim, prosseguir com os encaminhamentos do inquérito.

Certamente que Benedita vivia um momento de aflição. A exploração cotidiana da sua força física aliada aos constantes castigos sofridos no cativeiro atormentava sua vida. A situação em que a cativa se apresentou chamou atenção das autoridades. O escrivão registrou que a mesma encontrava-se em

estado “mais desumana e bárbaro castigo, que segundo a mesma infelis tem lhe sido infligido pelos seus senhores”<sup>7</sup>. O tratamento do senhor para com a escrava estava sendo desvelado.

Benedita sabia que a decisão de recorrer as autoridades locais para intermediar as relações entre seu senhor poderia render-lhe outras consequências futura, mas, diante do desespero e das agruras sentidas optou em recorrer à justiça. Suponho que para Benedita, na condição de mulher e escrava, no contexto do oitocentos, não tenha sido uma tarefa muito fácil.

Jamais saberemos o que passava na cabeça de Benedita quando se encontrava na casa do juiz municipal, relatando os sofrimentos vivenciados no cativeiro diante de “homens da lei” e escravocratas. Aliás, desse caso, saberemos apenas o que foi registrado nos Autos do processo, e diante das circunstâncias, não se tem como assegurar que o escrivão tenha registrado o que, de fato, a escrava relatou. Benedita era analfabeta, assim também nunca leu o que escreveram a respeito de suas declarações, porém, ela sabia da sua condição e reputação, conhecia as suas inimizades e seus aliados.

Do dia da denúncia a autuação foram mais de cinco meses. Era 25 de fevereiro de 1862 quando Benedita foi convocada para prestar novos depoimentos. Na ocasião a escrava reafirmou que sofria castigos violentos e declarou que:

Várias pessoas assistiam os castigos [...] que foi castiga várias vezes, de manhã e a tarde em diferentes épocas. Que a lesão da mão e do joelho foi porque apanhou tanto e deu-lhe um ataque e caiu no fogo. Que teve uma criança a pouco tempo, mas morreu, bem pequena, sem estar batizada. E que toda a vizinhança sabe desses maus-tratos<sup>8</sup>.

O depoimento de Benedita assegura a violência desmedida praticada pelo seu senhor e ainda assistida pelas pessoas que se encontravam a sua volta. Sabe-se que a perpetuação da escravidão ocorria também pela gestação de novos escravinhos. Atitudes como essas cometidas contra as escravas não estavam de acordo com os códigos de leis do período. Maus tratos e castigos desmedidos afetavam as relações entre senhores e escravarias. Além disso, castigos violentos tocavam na estrutura do sistema escravista.

Luis Carneiro Araújo também prestou depoimentos e na ocasião afirmou que:

Sabe que está sendo acusado por uma escrava, de ter sido surrada. Que por diversas vezes tinha castigado sua escrava e que sempre com moderação. Que a escrava não era desobediente, mas fujona, saindo de casa sem causa, mas que nunca aplicava castigos rigorosos. Que sempre recebera em casa quando vinha apadrinhada sem lhe administrar castigos algum. Que as vezes castigava a escrava com relhada quando era preciso.<sup>9</sup>

Observa-se no relato de Luis Carneiro Araújo que os castigos sofridos pela escrava são confirmados, porém, na concepção do indiciado, tais castigos eram administrados de acordo com os códigos das legislações da época. Nesse contexto, os senhores não eram proibidos de castigar seus escravos, mas era necessário conhecer a lei para saber identificar até onde poderia avançar com suas medidas coercitivas para não praticar castigos desmedidos. E nesse caso, os castigos desregrados cometidos contra a escrava Benedita levaram Luis Carneiro Araújo a prestar esclarecimentos as autoridades locais.

O depoimento do acusado centrou principalmente nas questões comportamentais da cativa. Enfatizou que a mesma não “era desobediente” mas “era fujona, o que leva a imaginar que as escapadas de Benedita demonstrasse insatisfação pela condição de cativa. A desobediência de Benedita, da qual o senhor se refere não fica claro na documentação, talvez se referisse a alguma atitude agressiva por parte da escrava.

A denúncia feita por Benedita ao juiz municipal a respeito do tratamento que recebia de seu senhor acabou movimentando a delegacia local, pois, a escrava no seu depoimento apresentou nomes de várias pessoas que presenciavam frequentemente as atitudes de seu senhor, inclusive o irmão do acusado, Francisco Carneiro de Araújo, que foi chamado para apresentar sua versão dos fatos.

Desse modo, as autoridades locais ouviram as versões de todos os intimados. E em 25 de fevereiro de 1862, após decisão do tribunal de júri, sentenciou o veredito final. Como era de se esperar, o juiz Domingos Martins de Araújo optou em acatar a decisão do júri, ou seja, absorveu Luis Carneiro de Araújo. Os autos do processo afirma que o tribunal do júri absorveu “por unanimidade de votos que o réu não pregou castigos brutais e rigorosos a escrava”<sup>10</sup>. Infelizmente nessa documentação não consta o que aconteceu posterior com Benedita, quais os novos encaminhamentos na sua história.

Em todo caso, as histórias de Benedita e Damásia apresentadas no decorrer deste ensaio versam sobre as questões de liberdade. E mostram que viver como escrava no oitocentos era enfrentar diversas agruras, sem falar dos abusos e das humilhações dos domínios senhoriais. Apesar dessas histórias estarem situadas em fatos individuais elas englobam contextos muito mais amplos, pois, suas experiências lançam feixes de luzes sob as ações e reações das mulheres no cativeiro. Como vimos, ambas histórias tem em comum as relações envolvendo senhores e cativas. A condição de escrava não impediu de demonstrar suas vontades, cada uma a seu modo, demonstrou seu descontentamento aos domínios senhoriais.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Emauel. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRIGHENTE, Liliam Ferraresi. Entre o poder punitivo senhorial e a pena pública: a condição jurídica criminal do escravo na Província do Paraná (Castro, 1853-1888). In: Anais do 8º Encontro Escravidão e liberdade no Brasil Meridional. Porto Alegre (UFRGS), de 24-27 de maio, 2017.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FEREIRA, Eliete Mota. Astúcias femininas na busca pela liberdade no sertão de Riachão do Jacuípe-Bahia, 1850-1888. In: Interfaces Científicas – Humanas e Sociais. Aracaju, v.6, n.2, p.187-1998. Out 2017.

FLORENTINO, Manolo Garcia e GÓES, José Roberto. A paz das senzalas: famílias escravas e o tráfico atlântico, Rio de Janeiro, c. 1790 – c.1850. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

GRAF, Márcia Elisa Campos. História Social do Trópico Brasileiro: o escravo no cotidiano através dos anúncios de jornais paranaenses. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE TROPICOLOGIA, 1, 1986, Recife. Anais. Recife: Fundaj/Massangana, 1986, p. 117-122.

[http://www.tropicologia.org.br/conferencia/1986escravo\\_cotidiano.html](http://www.tropicologia.org.br/conferencia/1986escravo_cotidiano.html). Acesso em 24 fev. 2007.

GRAHAM, Sandra. Caetana diz não: história de mulheres na sociedade escravista brasileira. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

HARTUNG, Mirian. Muito além do céu: escravidão e estratégias de liberdade no Paraná do século XIX. In: Topoi, v.6, n.10, jan-jun, Rio de Janeiro, 2005, p.143-191.

MARQUESE, Rafael de Bivair. Ideologia imperial, poder patriarcal e o governo dos escravos nas Américas, c.1660-1720. Afro-Ásia, 31, 2004. P.39-82.

MARTINS, Ilton César. Veredicto culpado: a pena de morte enquanto instrumento de regulação social em Castro – PR (1853-1888). Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

\_\_\_\_\_. Eu só tenho três casas: a do senhor, a cadeia e o cemitério: crime e escravidão na comarca de Castro (1853- 1888). Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Paraná - UFPR. Curitiba, 2011.

MELO, Kátia Andréia Vieira de. Comportamentos e práticas familiares nos domicílios escravistas de Castro (1824-1835) segundo as listas nominativas de habitantes. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná - UFPR. Curitiba, 2004.

OLIVEIRA, Mariani Bandeira Cruz. Patrimônio, fortuna e escravidão nos Campos Gerais do Paraná (1820-1844). Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual do Centro-oeste – UNICENTRO. Irati, 2015.

PINTO, Elisabete Alves. Vila de Castro: população e domicílios (1801-1830). Tese (Doutoramento em História Demográfica). Universidade Federal do Paraná - UFPR. Curitiba, 1992.

PORTELA, Bruna Marina. Gentio da terra, gentio da Guiné: a transição da mão de obra escrava e administração indígena para a escravidão africana (Capitânia de São Paulo, 1697-1780). Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Paraná - UFPR. Curitiba, 2014.

SAINT-HILAIRE, August de. Viagem a Curitiba e Província de Santa Catarina. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1978.

# Capítulo 10



10.37423/231208545

## CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE RELATO DA INFÂNCIA NO BRASIL

*Renata da Penha Coelho Mata*

*UFMT*

*Wélida katiane dos Santos Sousa Lima*

*SEMED*

*Sandra Maisa Pina Borges*

*SEMED*

*Aridinar Alves Ferreira*

*SEMED*

*Elizabete Sena Nogueira Luna*

*SEMED*

*Aparecida Mitie Sassagima*

*SEMED*



O campo historiográfico da infância, por diversas vezes, foi abordado por diferentes autores, desde a última década do século XX. Ao longo dos anos a criança passa a ser compreendida não só como um objeto de estudo, mas como sujeito histórico e de direitos, em diferentes contextos da sociedade. Falar sobre alguns aspectos da história da criança e da infância no Brasil nos permite um olhar através das lentes históricas, compreendendo-o como um contexto cultural e social provido de grandes movimentos, desafios, enfrentamentos, sofrimento, lutas e também de grandes conquistas.

Os conceitos de criança e infância são culturalmente decididos e historicamente construídos no decorrer do tempo, passamos por uma transição de criança que deixa de ser vista como objeto de controle de manipulação do adulto para um ser de direitos, que tem sua história transcrita desde antes do seu nascimento, a criança que pensa, imagina e fantasia, que tem capacidade de tomar decisões, analisar cenários e construir hipóteses sobre a vida e as coisas que as cercam. As concepções de infância variam historicamente e as crianças estão sempre em constante mudança. Nesse contexto:

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que tratar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida; dependente, mas capaz de polarizar atenções ao redor de si; todo aberto para o outro, mas que só se desvela se, no outro, houver paixão. É tocar no mistério da pessoa humana enquanto vida em busca de plenitude, de felicidade, de encontro (DIDONET, 2001, p. 11).

Durante todo o contexto histórico da Infância no Brasil, a educação de crianças pequenas esteve por muito tempo sob responsabilidade da família. Desde muito cedo as crianças eram submetidas ao mundo do adulto, expostas às mesmas culturas e costumes, agiam como um adulto. “Na sociedade medieval a criança, a partir do momento em que passava a agir sem a solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade do adulto e não se distinguia mais destes.” (ARIÈS, 1981, p. 156). Por sua vez, as crianças eram definidas como adultos em miniatura.

O historiador Philippe Ariès (1978) ocupa-se em retratar a História da Infância em um período que não havia intenção de preservar sua memória histórica, pelo fato de não existir o sentimento pela infância, então, a partir do século XVI até o século XVIII a infância passa por grandes conflitos, esse período foi marcado pela falta de reconhecimento, exploração, abandono e principalmente pela falta do que Ariès (1981) define como “sentimento de infância”.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O

sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÈS, 1981, p.156).

No decorrer da história foram sendo criadas instituições com o intuito de superar os desafios enfrentados pela sociedade europeia que enfrentava um cenário de conflito e guerra e, conseqüentemente, afetava as crianças. Diante dos conflitos entre os países europeus, as mulheres começaram a se organizar, preparando um espaço onde pudessem guardar as crianças que sofriam abandono, fome e maus tratos. Nesse período, as igrejas surgem como uma válvula de escape, “a filantropia representaria a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimento de simpatia e piedade” (KUHLMANN JR, 1998, p. 61).

Nessa perspectiva, foram criados os espaços institucionais informais fora do ambiente familiar, de caráter filantrópico. Estas instituições preocupavam-se apenas em instruir as crianças aos costumes religiosos, o que não se distanciava do cenário europeu. No Brasil, as primeiras tentativas de instituição de Educação

Infantil tiveram início com o modelo assistencial. As creches surgiram em função da crescente urbanização e estruturação do capitalismo em meados do século XX, com o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, provocando uma forte procura de instituições para cuidar dos filhos dessas mulheres operárias.

A partir dos anos 80 do século passado, inicia-se um forte movimento feminista dentro dos movimentos sociais, reivindicando o aumento da quantidade de creches ao poder público, que até então não havia se manifestado, no sentido de se comprometer com o direito à educação dessas crianças. O Estado passa então a se responsabilizar por uma concepção de Educação Infantil mais ampla, diferente de um atendimento apenas para as demandas dos trabalhadores.

Diante de todo este movimento de luta, em 1988, a constituição Federal reconhece as creches e pré-escolas como direito da família e dever do Estado.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Durante muito tempo a grande preocupação em “organizar” um espaço acolhedor para as crianças só ocorreu pelo interesse capitalista, e ao longo de várias décadas as crianças eram “cuidadas”. Mesmo

após este grande marco na educação garantido pela Constituição Federal, os espaços que atendiam as crianças não se desvinculavam do cunho assistencialista, e a criança ainda era tida como tábua rasa, subestimada em sua capacidade de aprendizagem, o que não foge de muitas concepções decorridas na década de 90, principalmente no que diz respeito ao ensino de Ciências, que por muito tempo fora “encaixotado”, limitando o conhecimento das crianças.

A história da Infância é, então, marcada pelo enfrentamento de muitos desafios, na busca de avanços pela via legal, tanto pela Constituição Federal de 1988, como pela LDB 9.394/96, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90 e pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998. Tais desafios referem-se à ampliação do atendimento e à melhoria da qualidade na Educação Infantil.

## 2.2. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Quando se aborda o tema da história da Educação Infantil no Brasil, surge a sensação de que há muito tempo ela foi reconhecida como um espaço de interações e aprendizagens, no qual as crianças constroem suas relações e se desenvolvem integralmente. No entanto, é somente a partir da LDB de 1996 que temos uma proposta da finalidade da educação, ou seja, foram duas décadas e meia de uma “formulação” de educação pensada para a primeira infância.

A primeira e grande conquista ocorre em 1988 pela Constituição Federal, que abrange toda a Educação Básica e garante o direito de acesso às creches e pré-escolas. Dois anos depois ocorre a aprovação no congresso nacional brasileiro da lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, do ECA, que dispõe da proteção integral da criança no artigo 3º e resguarda o direito de frequentar a creche, desde que a família manifeste o desejo de inseri-la neste ambiente.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990, p. 13).

A partir de então, as discussões em relação à infância passam a ser mais frequentes, os olhares, valores, crenças e concepções vão se modificando frente a esta criança que era considerada quase um ser imperceptível e sem protagonismo na sua própria história. Em 1996, a LDB 9694/96 coloca a finalidade desta educação, promovendo sentido à Constituição Federal de 1988, que garante o direito

à vaga na creche ou pré-escola, mas não é apenas uma vaga, é uma Educação Infantil que propõe o direito integral da criança em diferentes aspectos.

Ao pensarmos na EI, devemos refletir quais concepções os professores têm formado a respeito da criança, porque é a partir dessas concepções que as práticas vão se desenvolver nos diferentes ambientes. Por sua vez, as concepções são construídas de acordo com o conhecimento que se tem sobre a infância, por isso “é preciso considerar a infância como a condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais, é muito mais do que uma representação do adulto sobre esta fase” (KUHLMANN JR, 1998, p. 31). Dessa forma, é indispensável conhecer as significações da infância, considerando as crianças em suas singularidades.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil no Brasil vai delineando novos contornos que a partir das leis supracitadas vão construindo documentos e diretrizes para direcionar o currículo da Educação Infantil. É interessante destacar que, a partir dos documentos e diretrizes que organizam o currículo da Educação Infantil, a criança passa a ser compreendida em suas múltiplas dimensões, social, cultural, cognitiva, afetiva, linguística e biológica, sobre o viés do cuidar e do educar.

Com o intuito de construir uma proposta pedagógica que fosse capaz de subsidiar o currículo da Educação Infantil para atender crianças de 0 a 6 anos, em sua diversidade, singularidade e pluralidade, o ministério de Educação, em 1998, divulgou o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI), que tem em sua base os seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

O RCNEI é um documento reflexivo e orientativo aos professores e instituições que atendem a Educação Infantil, pensando na qualidade e melhoria de um ensino que considera o Cuidar e o Educar com indissociáveis para a construção da criança. Com a crescente mudança na história da Educação Infantil, em 2009 foi criada as Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil (DCNEI, 2009).

Como o próprio nome já diz, o documento tende a trazer direções curriculares para a proposta pedagógica nas instituições de Educação Infantil, além de contribuir com diversas informações a respeito da organização desta etapa da educação. Com esse propósito, o documento afirma o que o Rcnei (1998) já propõe a indissociação do brincar e o educar dentro destes espaços, frisando que a pré-escola tem a dupla função sociopolítica e pedagógica:

- Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009, p.17).

O documento vai na contramão da fragmentação do conhecimento da criança, defendendo a indivisibilidade das dimensões da criança; orienta quanto à construção do projeto político pedagógico, valorizando a participação de todos os envolvidos com o desenvolvimento da criança, sendo, desde a equipe diretiva até a comunidade escolar. As diretrizes impõem os princípios básicos e direcionam as práticas pedagógicas, com os três princípios Ético, Político e Estético, e os dois eixos centrais: Interação e Brincadeira, que deverá nortear todas as ações do professor. As DCNEIs (2009) direcionam, então, todo o cuidado com a aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Nestas definições postas pelas diretrizes, é articulada uma visão inovadora que inspira todo o processo educacional. A Educação Infantil é contemplada nos aspectos político, social e pedagógico, sendo a criança o centro de todo o planejamento curricular. Dentre este rol de transformações na Educação Infantil, em dezembro de 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo e único para toda a Educação brasileira, a fim de que todos os estudantes adquiram a mesma aprendizagem, portanto, todo o planejamento da educação básica deve estar alinhado à BNCC.

Muitos são os questionamentos a respeito desse documento, pelo fato de fazermos parte de um país multicultural. Será que o conteúdo desse documento contempla todas as especificidades das nossas crianças? Esse plano de que “todas” as escolas devem estar “falando a mesma língua”, alinhadas a

uma mesma perspectiva, resulta positivamente? É de se pensar se a educação está preparada para assumir este compromisso. Esse documento está realmente preparado para assumir de forma igualitária a nossa sociedade? Trata-se de um documento no qual apenas 4% de seu teor está voltado a orientar a comunidade escolar sobre a Educação Infantil, visto como um receituário de práticas que se direcionam ao “cumpra-se”.

Dessa forma, pensando nas práticas exitosas, no livre brincar, na educação biofílica, “a BNCC contribui para o colapso, porque suas proposições não alimentam a unidade como o cosmo. Movendo-se em uma perspectiva racionalista, impede ou fragiliza a biofilia” (SCHAEFER; TIRIBA; SANTOS, 2021, p. 02), e de acordo com as autoras, nesta proposição, a BNCC nega o contato da criança com sua essência natural, com a vida, afastando assim as crianças do chão do mundo. A BNCC apresenta seis “Direitos de aprendizagens e Desenvolvimento na Educação Infantil” que de acordo com o texto de apresentação:

[...] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 37).

Esses direitos, ao serem apresentados como verbos essenciais: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, no instante que provoca sensação de vivências, experiências e práticas com todos os seres, nos remete a pensar em uma proposta que “prioriza o desenvolvimento pessoal e social, mas que também remete à vigilância e governo do Eu” (SANTAIANA; SILVA; GONÇALVES, 2021, p.13), priorizando a ideia de que as interações das crianças são significativas quando são com humanos, minimizando a Natureza enquanto um ser no qual as crianças podem brincar, explorar, sentir, tocar e principalmente amar.

Nesse sentido, Barbosa; Martins e Mello (2019) mencionam que o documento segue por caminhos diferentes no que diz respeito à criança, pois “[...] em seus desdobramentos para a prática pedagógica, o documento se apresenta de maneira bastante prescritiva, baseado em modelos universais de desenvolvimento, se contrapondo à perspectiva de criança como sujeito histórico e social”. (p. 147).

Melhor seria se, como educadores da infância, tivéssemos um olhar sensível para o tempo da infância, para “andar de mãos dadas” com os princípios da educação, parássemos de visar a educação de maneira fragmentada e imoral, porque ela precisa ser respeitada na sua totalidade. Esta maneira de “normatizar” a Educação Infantil, disciplinando os saberes, a fim de que os conflitos sociais não

aconteçam de forma prática, sem pensar no humano em conexão com o planeta, nos distancia da natureza que nos envolve, e ao mesmo tempo nos mantêm nas garras do capital, como afirmam as autoras:

Faltam à BNCC referências à necessidade de engajamento de crianças na causa dos direitos da terra. Isso não se resolveria com a introdução de um novo campo de conhecimentos, porque a ausência da natureza, ou o seu lugar de cenário onde humanos se movimentam, é efeito de uma cultura capitalística que ignora a natureza imanente da existência humana. (SCHAEFER; TIRIBA; SANTOS, 2021, p. 02).

Assim, enxergar a criança de forma linear, longe de seu próprio contexto, da natureza e de sua identidade como sujeito histórico de direitos que brinca, fantasia e produz cultura, nos causa um gigantesco retrocesso em toda história da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara, 1981.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 6, n.10, p. 147-172, jan./jun. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 07 de jul. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 05 de jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 29 de maio, 2022.

BRASIL. Lei 8,069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de jul, 1990.

BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. Educação & Realidade, 4(1), p. 25-44, 2000.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001.

KUHLMANN JR, Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

RONDONÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: Construindo Caminhos. Rondonópolis, MT: SEMED, 2013/2016.

SANTAIANA, Rochele da Silva; SILVA, Veronice Camargo; GONÇALVES, Laila Gabrielle Naymaer. Governo da infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular da educação infantil. Zero-a-seis, v. 23, n. 1, p. 1183-1203, 2021.

SCHAEFER, K. B. ; TIRIBA, L. ; SANTOS, Zemilda C. W. N. . Na contramão da bncc: do emparedamento ao livre brincar, em busca de pedagogias biofílicas. In: 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021. Resumo Expandido - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021), 2021.

TIRIBA, Lea; BARRADAS, Mary. Criança, meio ambiente e cidadania. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.74, 176, jan de 1993.

TIRIBA, Léa. Crianças, natureza e educação infantil. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, PUC-RIO, 2005.

TIRIBA, Léa. Prefácio. In: BARROS, Maria Isabel Amando (org.). 2.ed. Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018a. p. 04-07.

# Capítulo 11



10.37423/231208549

## MORFOLOGIA DO PLEXO BRAQUIAL DO QUATI (NASUA NASUA)

*Camila Ribeiro Pereira*

*Universidade Federal de Lavras*

*Gregório Corrêa Guimarães*

*Universidade Federal de Lavras*



**Resumo:** O presente trabalho foi realizado com intuito de descrever o plexo braquial do Quati com foco na sua origem e distribuição. A organização geral do plexo braquial do Quati se assemelhou aquela de outros animais silvestres como o macaco (*Cebus apela*) e o porco-espinho (*Hystrix cristata*), porém apresenta algumas particularidades como participação de T2 (ramo ventral do segundo nervo espinhal torácico) e ausência de C4 (ramo ventral do quarto nervo espinhal cervical) em sua origem, mas com a presença dos mesmos nervos e com a mesma distribuição aos músculos do membro torácico.

**Palavras-chave:** anatomia, membro torácico, nervos.

## INTRODUÇÃO

O Quati ou Coati (*Nasua Nasua*), também chamado de Mundé, é um dos pertencentes da Família Procyonidae no Brasil. Ele é exclusivo da América do Sul sendo encontrado em biomas como Amazônia, Cerrado, Caatinga, Pantanal, Mata Atlântica e Campos Sulinos (REIS et al., 2006).

Dentre os componentes do sistema nervoso periférico encontram-se os nervos espinhais que se originam de segmentos da medula espinhal em pares e nas proximidades dos membros formam amplos plexos, o braquial e o lombossacral (GETTY et al., 2008).

Assim, os ramos ventrais dos últimos nervos espinhais cervicais e os primeiros torácicos normalmente formam o plexo braquial que irá suprir parte da parede torácica e o membro torácico (GETTY et al., 2008). Este trabalho teve como objetivo descrever a origem, a formação e a distribuição dos os nervos que compõem o plexo braquial do quati (*Nasua nasua*).

## MATERIAL E MÉTODOS

Para a realização deste trabalho foram utilizados três exemplares de quati (*Nasua Nasua*) machos, devidamente registrados e autorizados pelo SISBIO. Os cadáveres estavam fixados em solução aquosa de formaldeído a 10% para posterior dissecação. Foram dissecadas as regiões axilar, braço e antebraço, mediante incisão mediana ventral desde a cartilagem cricoide da laringe até o processo xifoide do esterno. Em seguida foram realizadas duas outras incisões perpendiculares à primeira, uma estendendo-se de sua extremidade cranial e outra de sua extremidade caudal, ambas no sentido da linha mediana dorsal. Uma terceira incisão, também perpendicular à primeira, foi realizada desde a inserção do membro no tórax até a face medial da articulação antebraquiocárpica, rebatendo-se toda a pele e a tela subcutânea das regiões cervical, lateral do tórax, axilar, peitoral, braço e antebraço.

Próximo ao esterno foi realizada secção transversal dos músculos peitorais superficial e profundo, e na sequência a individualização dos nervos constituintes do plexo braquial, seguido do seu isolamento das demais estruturas vásculo-nervosas circunvizinhas, especialmente as artérias e veias axilares e braquiais.

Após visualização do plexo, os nervos foram identificados e dissecados em sentido à sua origem, buscando-se observar quais os ramos ventrais dos nervos espinhais cervicais e torácicos contribuíam para a sua formação. Assim, as vértebras cervicais foram contadas, bem como o primeiro par de costelas identificado. Em seguida, os nervos foram dissecados distalmente para se observar sua distribuição e ramificação junto às regiões da cintura escapular, braço e antebraço. Na descrição dos

achados deste estudo, foi usada a nomenclatura recomendada pelo International Committee on Veterinary Gross Anatomical Nomenclature (2012).

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após dissecação e identificação das estruturas constatou-se que o plexo braquial no quati é formado pelos ramos ventrais do quinto (C5), sexto (C6), sétimo (C7) e oitavo (C8) nervos espinhais cervicais e primeiro (T1) e segundo (T2) nervos espinhais torácicos (Figura 1).

Na maioria das espécies domésticas o plexo braquial origina-se dos ramos ventrais dos três (C6, C7, C8) ou quatro (C5, C6, C7, C8) últimos nervos espinhais cervicais e dos ramos ventrais do primeiro (T1) e segundo (T2) nervos espinhais torácicos (DYCE et al., 2010). Com isso, o plexo braquial do Quati assemelha-se em parte aos animais domésticos, principalmente carnívoros por apresentar origem entre o ramo ventral do quinto nervo espinal cervical e o segundo nervo espinal torácico (C5 ao T2).

Segundo Lima et al. (2014) na jaguatirica (*Leopardus pardalis*) o plexo braquial também se origina dos ramos ventrais de C6, C7, C8 e T1. A jaguatirica diferente do quati não exibiu participação do C5 e T2.

Ribeiro et al. (2005) observou que o plexo braquial do macaco *Cebus apella* é constituído pelos ramos ventrais dos nervos espinhais cervicais quatro (C4), cinco (C5), seis (C6), sete (C7) e oito (C8), além de ramos ventrais dos nervos espinhais torácicos um (T1) e dois (T2), com participação predominante de C5, C6, C7, C8 e T1 se assemelhando aos achados do quati.

O padrão de origem do plexo braquial do porco-espinho (*Hystrix cristata*) observado por Aydin et al. (2003) se assemelha ao do quati. Ambos tiveram origem do plexo braquial a partir dos ramos ventrais do C5 ao T2.



**Figura 1.** Vista ventral da origem do plexo braquial do quati. Evidencia-se o ramo ventral do quinto (C5), sexto (C6), sétimo (C7) e oitavo (C8) nervos espinhais cervicais, bem como, o primeiro (T1) e segundo (T2) nervos espinhais torácicos.

A descrição dos ramos ventrais dos nervos espinhais que formam cada nervo do plexo braquial do quati, bem como sua distribuição, está demonstrada na Tabela 1.

**Tabela1.** Origem e distribuição dos nervos do plexo braquial do quati.

| Nervos               | Origem  | Distribuição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Supraescapular       | C5 a C6 | Músculos supraespinhal e infraespinhal                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Subescapular cranial | C5 a C7 | Músculo subescapular                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Subescapular caudal  | C6 e C7 | Músculo subescapular                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Toracodorsal         | C7 e C8 | Músculo redondo maior e grande dorsal                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Axilar               | C6 a C8 | Músculos subescapular, redondo maior, deltoide, redondo menor e braquiocefálico                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Musculocutâneo       | C6 e C7 | Músculos coracobraquial, bíceps braquial e braquial                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Mediano              | C7 a T2 | Músculos pronador redondo, flexor radial do carpo, flexor profundo dos dedos (cabeças umeral e radial), pronador quadrado e flexor superficial dos dedos                                                                                                                                                                                                   |
| Ulnar                | C8 a T2 | Músculos flexor ulnar do carpo, flexor profundo dos dedos (cabeças ulnar e umeral) e flexor superficial dos dedos                                                                                                                                                                                                                                          |
| Radial               | C6 a T2 | Músculos tensor da fâscia do antebraço, tríceps do braço (cabeças longa, lateral, medial e acessória), músculo ancôneo, pele crânio-lateral do antebraço (ramo superficial - nervo cutâneo cranial do antebraço) e os músculos extensores radial do carpo, comum dos dedos, lateral dos dedos, obliquo do carpo, ulnar lateral e supinador (ramo profundo) |

A formação do nervo supraescapular assemelhou-se àquela descrita para o macaco-barrigudo (CRUZ; ADAMI, 2010), mas discordou das alusões feitas para o lobo-marinho (SOUZA et al., 2010) e o porco-espinho (AYDIN et al., 2003) que exibiram origem de C4 ao C5 ou de C4 ao C6, porém a distribuição se deu aos mesmos músculos.

Com relação aos achados da origem dos nervos subescapular cranial e caudal, houve semelhança aos estudos de Souza et al. (2010) e Cruz e Adami (2010) que relataram, respectivamente, origem a partir do C7 (lobo-marinho) e C5 ao C7 (macaco-barrigudo).

Já no atinente ao nervo toracodorsal, ocorreu diferença em relação ao observado no lobo-marinho (SOUZA et al., 2010) e no macaco-barrigudo (CRUZ; ADAMI, 2010) cujas origens ocorreram, respectivamente, a partir do C8, do C7, do C6, do C5 ao T1, com suprimento apenas do músculo grande dorsal.

O nervo axilar teve origem também diferente daquela evidenciada no macaco-barrigudo (CRUZ; ADAMI, 2010) que se originou de C5 ao C7, mas se assemelhou ao do lobo-marinho (SOUZA et al., 2010) e da jaguatirica (LIMA et al., 2014) que apresentaram a origem, respectivamente, de C7 a C8 e apenas de C7.

O nervo musculocutâneo exibiu origem semelhante aquela da jaguatirica (LIMA et al., 2014). Já em macaco-barrigudo (C5 ao C6) e lobos-marinhos (C8 ao T1) descritos, respectivamente, por Cruz e Adami (2010) e Souza et al. (2010), a formação deste nervo diferiu em parte à do quati, entretanto sua distribuição foi semelhante em todos esses espécimes.

Quanto à origem do nervo mediano do quati, ela assemelhou-se aos relatos de Moura et al. (2007) para catetos cuja origem ocorreu a partir do C7 ao T2. Porém ela foi discordante daquelas descritas em lobos-marinho (C8 ao T1) e macacos-barrigudos (C5 ao T1) descritos, respectivamente, por Souza et al. (2010) e Cruz e Adami (2010). O nervo mediano enviou fibras aos músculos pronador redondo, flexor radial do carpo, flexor superficial dos dedos, flexor profundo dos dedos (cabeças ulnais e radial) e pronador quadrado.

O nervo ulnar teve uma origem a partir da combinação dos ramos do C8 ao T2 sendo a mesma descrita em catetos (MOURA et al., 2007). Sua distribuição também foi semelhante ao descrito nesta espécie.

O nervo radial formou-se a partir do C6 ao T2 semelhante aos relatos feitos por Moura et al. (2007) em catetos (C8 ao T2) e por Souza et al. (2010) em lobos-marinhos (C7 ao T1). Entretanto diferenciou-se aos relatos de Cruz et al. (2010) em macaco-barrigudo (C5 a C6). O nervo radial supriu o músculo

tensor da fáscia do antebraço, todas as cabeças do músculo tríceps do braço e o músculo ancôneo. Seu ramo superficial inerva a pele crânio-lateral do antebraço, já o ramo profundo, supre os músculos extensores do carpo e dedos, além dos músculos ulnar lateral e supinador.

### CONCLUSÕES

O estudo morfológico descritivo dos animais silvestres é extremamente significativo, pois fornecem subsídios aos clínicos e cirurgiões veterinários que atuam nesta área, já que nem todos os animais tiveram sua anatomia explorada. Assim, o plexo braquial do quati apresentou características próprias e inerentes à espécie, porém assemelhando-se àquele observado em animais silvestres como o macaco *Cebus apella* e o porco-espinho (*Hystrix cristata*).

## LITERATURA CITADA

Aydin, ali. Brachial plexus of the porcupine (*hystrix cristata*). Veterinary medicine, república tcheca, v. 10, p. 301-304, out. 2003.

Cruz, gessica ariane m; adami, marta; anatomia do plexo braquial de macaco-barrigudo (*lagothrix lagothricha*). Pesquisa veterinária brasileira, [s.l], v. 30, n. 10, p. 881-886, out. 2010. Dyce, k.m.; sack, w.o.; wensing, c.j.g. tratado de anatomia veterinária. 4. Ed. Rio de janeiro: elsevier, 2010. 856p

Getty, r.; sisson, s.; grossman, j.d. sisson/grossman anatomia dos animais domésticos. 5.

Ed. Rio de janeiro: guanabara koogan, 1986. 2 v.

Lima, a. R. Et al. Descrição morfológica do plexo braquial de jaguatirica (*leopardus pardalis*). Biotemas, florianópolis, v. 27, n. 2, p. 171-176. Jun. 2014.

Moura, c. E. B. Et al. Análise comparativa da origem do plexo branquial de catetos (*tayassu tajacu*). Pesquisa veterinária brasileira, rio de janeiro, v. 27, n. 9, p. 357-362, set. 2007.

Reis, n. R. D. Et al. Mamíferos do brasil. 1 ed. Londrina: technical books editora, 2006. 437 p. Ribeiro, a. R. Et al. Origem do plexo braquial do macaco *cebus apella*. Brazilian journal of veterinary research and animal science, são paulo, v. 42, n. 2, p. 143-149, 2005.

Souza, d. A. S. Et al. Formação do plexo braquial e sistematização dos territórios nervosos em membros torácicos de lobos-marinhos *arctocephalus australis*. Brazilian journal of veterinary research and animal science. V. 47, n. 2, p. 168-174, 2010.

# Capítulo 12



10.37423/231208562

## A MAÇONARIA E A CAMPANHA ABOLICIONISTA

*Samuel Vieira da Silva*

*Universidade Federal Fluminense*

*Adílio Jorge Marques*

*Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*



No decorrer do texto da pesquisa pôde ser observado que o embate envolvendo a Maçonaria e a Igreja Católica inspirou a instituição maçônica a engendrar meios de promover uma educação laica, pública e gratuita por meio da criação e manutenção de escolas. A Ordem dos Pedreiros Livres em nosso país viu na educação uma ferramenta de transmissão de ideias no espaço social. A implantação de uma rede de escolas numa sociedade na qual o analfabetismo era predominante serviria para afirmação do pensamento liberal, e consequentemente, de base para a promoção dos movimentos abolicionista e republicano. A Maçonaria, ao promover a educação das camadas populares, preparou terreno para construir uma nova identidade nacional. Sua atuação nesses eventos históricos a levou a ganhar espaço e a exercer forte influência na vida política e cultural brasileira (MAGALHÃES, 2013, p. 257).

As ideias iluministas defendiam a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Era inconcebível defender esses ideais numa sociedade onde havia um elemento servil. A escravidão era injusta e uma agressão a liberdade do homem. Para tal, lembremos a filosofia Hegeliana<sup>1</sup>, que repousa na premissa da falta de consciência no homem de sua liberdade. Essas ideias foram absorvidas pelos abolicionistas (COSTA, 2001, p. 140).

Nesse sentido a razão iluminista e a história como discurso não exclui o mito como representação: eles se entrelaçam. A certeza do papel da Maçonaria na luta pela eliminação do elemento servil, como construção histórica, se alimenta tanto da razão, quanto na utopia defendida nas Lojas, nas lendas maçônicas de conteúdo ético e na premissa de que todo Maçom é um “homem livre e de bons costumes”. Isto deve ser observado quando da participação da Maçonaria nos movimentos abolicionistas (COSTA, 1996, p. 43).

Colussi (2012) afirma que antes do movimento abolicionista não havia por parte da Maçonaria brasileira um posicionamento oficial a respeito da escravidão no país. A autora salienta que, a maior parte dos integrantes da ordem pertenciam a elite dependente da mão de obra escrava (COLUSSI, 2012, p. 35). Isoladamente, os maçons foram aderindo à ideia da abolição da escravidão no Brasil, e aos poucos, foram angariando adeptos e ganhando expressão. No entanto, entendiam que a abolição deveria ser lenta e gradual (COLUSSI, 2012, p. 36).

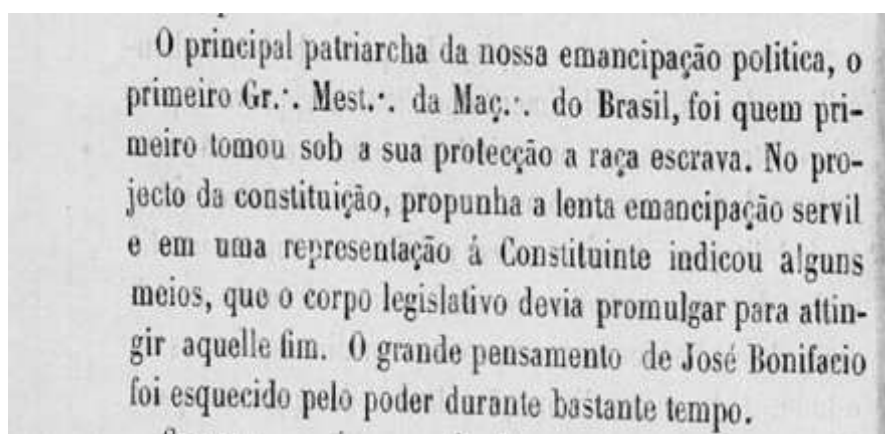
Esse pensamento maçônico nacional de uma abolição gradual decorre das ideias do enciclopedista e iluminista Condorcet<sup>2</sup> que via harmonia entre o progresso científico e moral. Conforme expõe Costa (1993), em 1781, Condorcet publica o ensaio Reflexões sobre a Escravidão dos Negros no qual defende uma abolição gradual dos negros passando pela proibição do tráfico escravo, pela emancipação dos nascituros e de forma gradual, dos escravos restantes (COSTA, 1993, p. 75). Esse ensaio serviu de paradigma para as propostas graduais de emancipação dos escravos no país e não de uma abolição imediata (COSTA, 1996, p. 82).

Há sincronia nos pensamentos de Costa (1993, 1996, 2001), Morel e Souza (2008) e Colussi (2012) ao afirmarem que, a Maçonaria defendia uma extinção lenta e gradual da escravidão por meios legais, como por exemplo, a indenização aos proprietários e a compra de liberdade dos escravos. Portanto, os maçons da época primavam pelo implemento de medidas gradativas que levasse ao fim a escravidão, ainda que esses meios proporcionassem sobrevida ao elemento servil em nosso território (MOREL; SOUZA, 2008, p. 172).

Barata (1999), em sintonia com os autores anteriormente mencionados, assinala que o movimento tinha característica emancipacionista e não abolicionista, pois essas graduais concessões tinham como estratégia garantir a máxima sobrevivência do regime de trabalho escravo e evitar riscos de uma revolta social (BARATA, 1999, p. 119). Mas, conforme dito pelo autor, essas medidas, dentre elas a Lei do Ventre Livre, provocaram um fortalecimento do movimento abolicionista, culminando com uma intensa participação popular durante a década de 1880, movidos pelo surgimento de várias associações defensoras da libertação dos escravos (BARATA, 1999, p. 120).

Segundo Costa (1993), José Bonifácio havia redigido um projeto de Lei em 1823 propondo a Assembleia Geral Constituinte medidas que promovessem uma abolição gradual da escravidão. Na primeira edição do *Boletim do Grande Oriente do Brasil*<sup>3</sup> (figura 203), o então secretário, Alexandrino Freire do Amaral exaltou a iniciativa do primeiro Grão-Mestre do Grande Oriente do Brasil, José Bonifácio, tomando sob sua proteção os escravos. Essa ideia de emancipação gradual apareceu no manifesto dos revolucionários de Pernambuco em 1817, onde parte dos revoltosos eram proprietários de escravos (COSTA, 1993, p. 77).

**Figura 203** – recorte do Boletim Maçônico de 1871



Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 01, 1º ano, dezembro de 1871, p. 08.

De certa forma, de acordo com o que diz Barata (1999), o marco inicial do processo de extinção da escravidão no país teve início em 4 de setembro de 1850 com o advento da Lei Eusébio de Queiroz que vedava o tráfico de escravos, entretanto, embora vigente, a lei não produziu efeitos visíveis no Brasil, tão pouco fomentou o movimento de extinção do trabalho servil. As ideias abolicionistas só ganhariam força no país no final da década de 1860, quando houve maior receptividade em certos setores da população (BARATA, 1999, p. 118).

A década de 1860 foi de acalorados debates entre os escravocratas e os abolicionistas em diversos seguimentos sociais e políticos. Após 1865 com o fim da guerra civil norte-americana, o Brasil tornou-se o único país independente na América a manter a escravidão (BARATA, 1999, p. 118; COSTA, 1993, p. 77). Os anos finais da década de 1860 e o início da década de 1870 foram de grandes pressões internacionais para que o governo efetivasse medidas que extinguisse definitivamente o trabalho escravo. Os militares, após o fim da guerra do Paraguai, também aderiram ao movimento abolicionista (COSTA, 1993, p. 78).

Ubaldo do Amaral, maçom, abolicionista e republicano, apresentou uma proposta a Loja Maçônica Perseverança III da cidade de Sorocaba, em São Paulo, na sessão do dia 7 de agosto de 1869, organizada sobre o lema libertação e educação, propondo a aprovação de um caixa, denominado Emancipação, para destinar os valores arrecadados a libertação de crianças do sexo feminino de dois a cinco anos de idade e a criação de escolas noturnas, mantidas pela Loja, para o ensino gratuito das primeiras letras a adultos e menores (SILVA, 2007, p. 105).

A proposta redigida pelo Venerável Leite Penteado e por Ubaldo foi aprovada por unanimidade. A proposta sugere a libertação de filhos de escravos e a construção de escolas destinadas aos filhos de escravos e escravos. Para tanto, seriam proibidos os banquetes e foi sugerida a construção da caixa emancipatório destinada a libertação de filhos de escravos (SILVA, 2007, p.105).

Colussi (2012), e posteriormente Magalhães (2013), falam que as ideias e o modus operandi da atuação maçônica da época apresenta-se de forma clara no projeto de Lei Maçônico de autoria de Rui Barbosa apresentado a Loja América na cidade de São Paulo no dia 4 de abril de 1870. O projeto refletia o pensamento da juventude maçônica da época, além de servir como ideia inicial para ações futuras. O texto contendo doze artigos esboçava a preocupação com a educação dos menos favorecidos a emancipação do elemento servil (COLUSSI, 2012, p. 36; MAGALHÃES, 2013, p. 92).

Art. 1º - Sendo verdade inconcussa que a emancipação do elemento servil e a educação popular são hoje as duas grandes ideias que agitam o espírito público e de que depende essencialmente o futuro da nação, a Maçonaria brasileira declarasse solenemente a manter e propagar esses dois princípios, não só pelos recursos intelectuais da imprensa, da tribuna e do ensino, como também por

todos os meios materiais atinentes a apressar a realização dessas ideias entre nós (CASTELLANI, CARVALHO, 2009, p. 123-124).

O projeto de Rui Barbosa previa punição as Lojas que não se juntassem ao movimento encabeçado pela instituição. A proposta de Lei primava pela construção de uma consciência onde a liberdade viesse a partir da obrigatoriedade. O artigo terceiro previa a capitação de recursos pelas Lojas para o alforriamento de crianças escravas e construção de escolas populares e escolas noturnas. As escolas populares seriam destinadas as crianças e as noturnas aos adultos. Acredita-se que Rui Barbosa inspirou-se no projeto emancipatório e educacional da Loja Perseverança III de Sorocaba (SILVA, 2007, p. 106).

Ubaldo do Amaral em 1869 propôs aos membros da Loja Perseverança III a libertação de crianças escravas através de recursos da instituição. Em 29 de agosto de 1869 foi aprovado o regulamento da escola noturna da Loja Perseverança III e no dia 4 de setembro de 1869 a confirmação da inauguração da escola (SILVA, 2007, p. 106).

Silva (2007) traz a informação dos primeiros funcionários da escola.

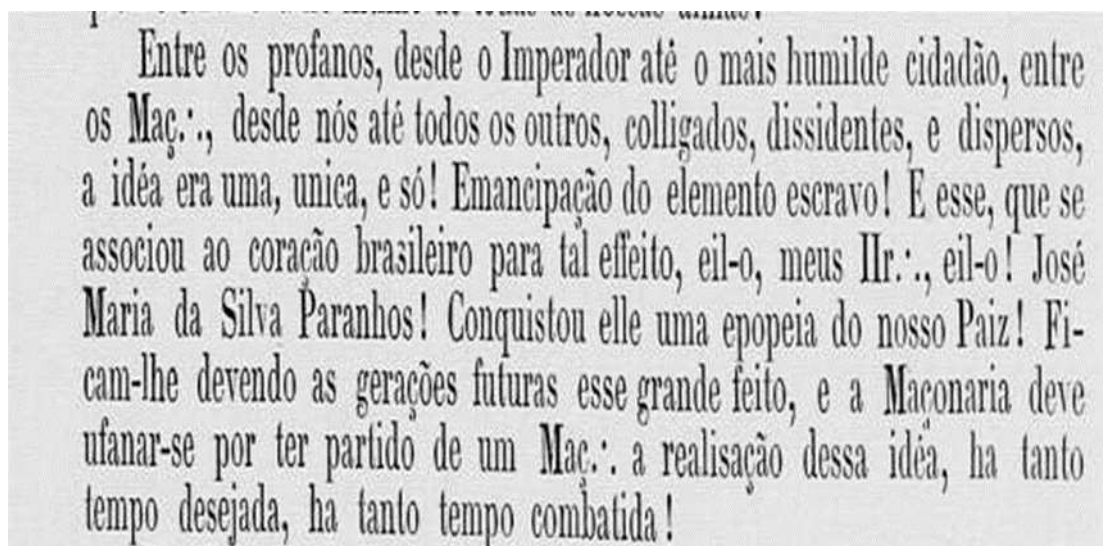
Foram nomeados Antônio Joaquim Lisboa e Perciliano Marçal de Souza para cuidar da organização das salas e inauguração da escola noturna. A ata da Loja Perseverança III afirma que houve grande número de matriculados. Foram contratados dois professores Leonel Jandovy de Abreu Sandoval e João Lycio. Leonel Jandovy foi professor até 27 de novembro do mesmo ano (SILVA, 2007, p. 106).

A Escola Noturna inaugurada em 7 de setembro de 1869 passou a sofrer intensos ataques de pessoas que afirmavam que o objetivo do estabelecimento de ensino era propagar a ideologia protestante atrelando-o ao surgimento da primeira Igreja Presbiteriana de Sorocaba, na casa de um membro da Loja. De fato, a Ordem local apoiou a inserção desse então novo segmento religioso na cidade. A primeira escola noturna fundada pela Loja Perseverança III não durou muito tempo. As pressões da propaganda antiprotestante fizeram com que ela fechasse as portas em 21 de julho de 1870 (SILVA, 2007, p. 106).

As iniciativas institucionais de abolir a escravidão tinham como objetivo pressionar os maçons em todo território nacional a aderirem à causas humanitárias, especialmente a educação e abolição do trabalho escravo (COLUSSI, 2012, p. 36). As pressões externas e internas nessa fase inicial do movimento abolicionista colheram seus primeiros frutos, em 28 de setembro de 1871 foi publicada a Lei nº 2.040, conhecida por Lei do Ventre Livre, pois tornava livres os filhos de escravos nascidos a partir dessa data (COSTA, 1993, p. 78).

A lei, de autoria de José Maria da Silva Paranhos, Visconde do Rio Branco, então Grão-Mestre do Grande Oriente do Brasil, foi aclamada pela Maçonaria no discurso de Luiz da Silva Nazareth, no Boletim do Grande Oriente do Brasil em abril de 1872<sup>4</sup> (figura 204).

**Figura 204** – recorte do Boletim Maçônico de 1872

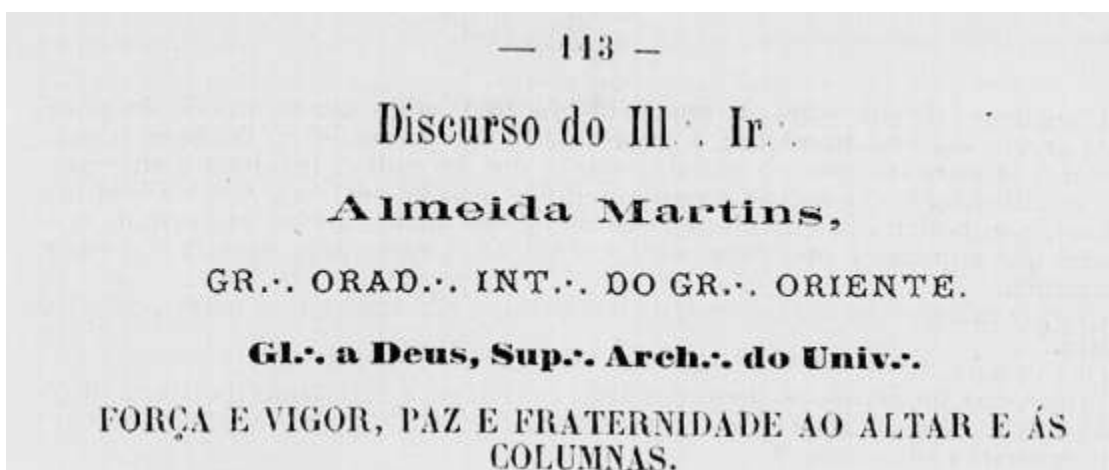


Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 05, 1º ano, abril de 1872, p. 148.

Esse mecanismo tornou evidente que a eliminação do trabalho escravo no país seria feita de forma gradual no lugar da súbita abolição. A Lei do Ventre Livre deixava explicito os ideais de Condorcet que havia ensinado que, após a proibição do tráfico de escravos, o passo seguinte, antes da abolição completa, seria a emancipação dos nascituros (COSTA, 1993, p. 80). Segundo Barata (1999), a Lei do Ventre Livre trazia implícito uma condenação moral a escravidão ao eliminar a possibilidade de reprodução da mão de obra escrava. Entretanto, a curto prazo, não apresentou resultados significativos, pois essas crianças embora livres, permaneciam de fato nas condições de escravos, pois além de permanecerem com os pais ainda escravos, poderiam ser usados pelos senhores no trabalho até 21 anos (BARATA, 1999, p. 120).

No dia 2 de março de 1872, conforme publicação em Boletim Maçônico<sup>5</sup>, o Grande Oriente do Brasil estava em festa comemorando a Lei do Ventre livre. Entre diversos oradores da ocasião destacou-se o Padre Almeida Martins, então orador interino da Maçonaria brasileira que, proferiu inúmeros elogios a instituição e ao Grão- Mestre da Ordem, Visconde do Rio Branco (figura 205). Esse episódio foi considerado o marco inicial da Questão Religiosa (COSTA, 1996, p. 92).

Figura 205 – recorte do *Boletim Maçônico* de 1872

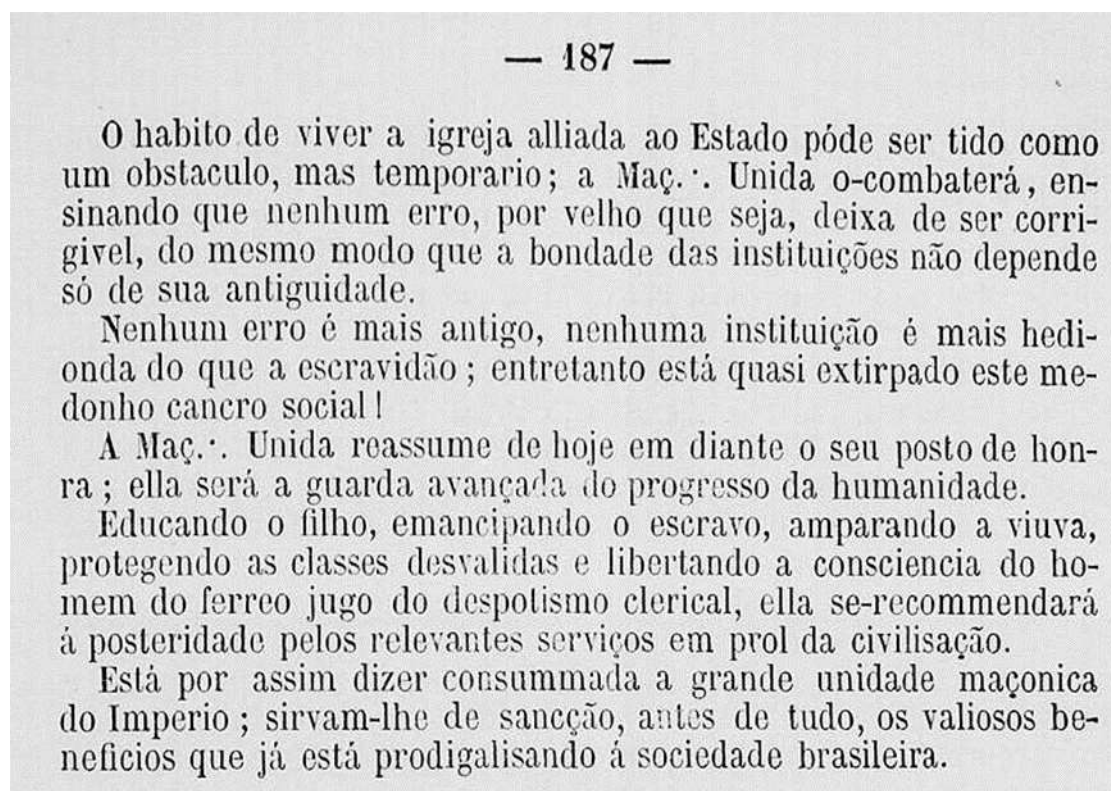


Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 04, 1º ano, março de 1872, p. 113.

A Ordem dos Pedreiros Livres no país, a partir da década de 1870, especialmente após a Lei do Ventre Livre de 1871, abraçou a bandeira da emancipação do elemento servil em todo território nacional. Nesse cenário destacaram-se os maçons Rui Barbosa, Luís Gama, Barão de Ramalho, Américo de Campos, Américo Brasiliense, Gavião Peixoto, Silva Jardim, Antônio Bento, Francisco Glicério, José do Patrocínio, Joaquim Nabuco, Quintino Bocaiuva, Visconde do Rio Branco, entre outros (CASTELLANI, 1981, p. 56).

Em maio de 1872, em *Boletim Maçônico*<sup>6</sup>, vê-se claramente as frentes de batalha a serem travadas nos anos que se seguissem: a luta por um Estado laico, o combate a escravidão, a educação do povo, a filantropia, a liberdade de consciência e o anticlericalismo (figura 206).

Figura 206 – recorte do *Boletim Maçônico* de 1872



Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 1º ano, maio de 1872, p. 187.

Entre 1871 e 1874, diversas Lojas Maçônicas iniciaram o processo de alforria de escravos, florescendo cada vez mais a ideia de abolição por completo da escravidão no país. Um número expressivo de escravos, de crianças a adultos foram colocados em liberdade por Maçons e Lojas Maçônicas em todo território nacional (COSTA, 1993, p. 90-91).

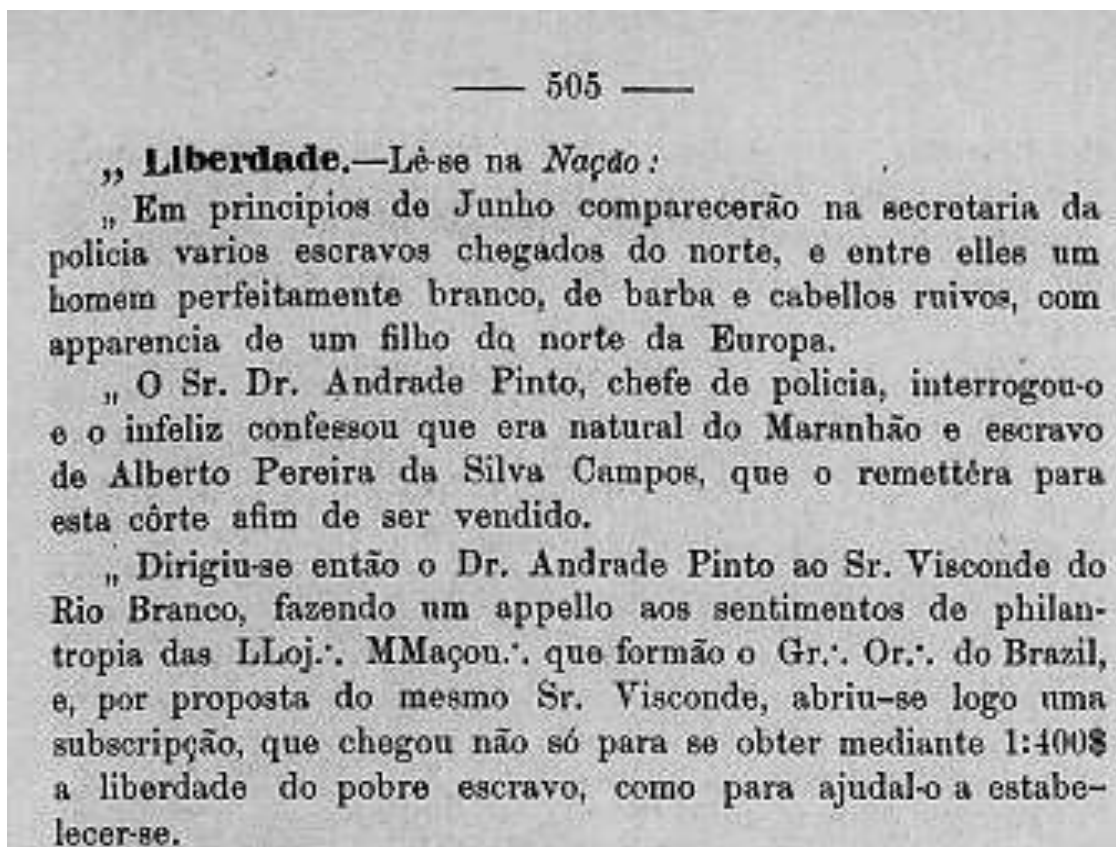
Em 1875, um episódio curioso: a Maçonaria brasileira libertou um escravo branco. Costa (2001) fala da descoberta do pesquisador maçônico, Marcos de Almeida Santiago, de uma carta do Chefe de Polícia, senhor Caetano José de Andrada Pinto, datada de 15 de junho de 1875, e endereçada ao Grão-Mestre do Grande Oriente do Brasil, relatando sobre a chegada na cidade do Rio de Janeiro de um escravo branco de vinte e oito anos, vindo do Maranhão, de propriedade do senhor Alberto Ferreira da Silva. Nessa carta o chefe de polícia pede providências no sentido de conceder liberdade a esse indivíduo (COSTA, 2001, p. 95-98).

O Grande Oriente do Brasil, por meio de seu secretário, Luiz Antônio de Silva Nazareth, despachou o documento pedindo para que o tesoureiro geral prestasse o devido auxílio alforriando o escravo branco chamado Apolinário. Costa (2001) assegura que a Maçonaria atendeu tal solicitação sem levar

em consideração a condição da cor da pele do indivíduo e sim sua condição de escravo, pois fazia parte da filantropia maçônica na década de 1870 a alforria de escravos (COSTA, 2001, p. 95- 98).

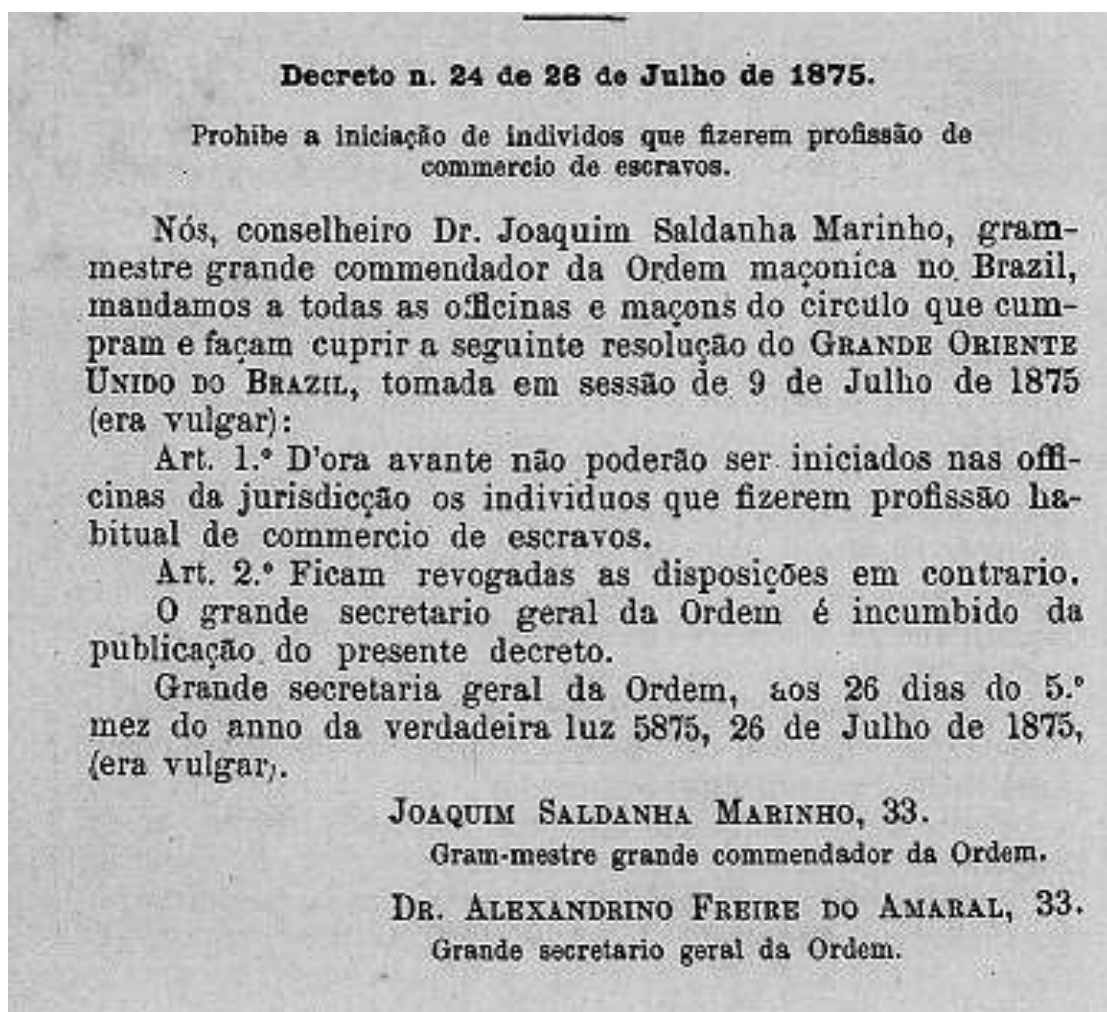
Pesquisando os boletins do Grande Oriente do Brasil<sup>7</sup> (figura 207) foi possível encontrar esse acontecimento relatado por Costa (2001).

Figura 207 – recorte do *Boletim Maçônico* de 1875



Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 07, 4º ano, julho  
A partir de 1875 a Ordem maçônica passou a proibir o ingresso de indivíduos envolvidos com o comércio de escravos. Pesquisando os Boletins Maçônicos<sup>8</sup> foi possível encontrar o decreto proibitivo datado de datado de 26 de julho de 1875 (figura 208).de 1875, p. 505.

Figura 208 – recorte do *Boletim Maçônico* de 1875



Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria

Brasileira, números 04-08, 4º ano, abril a agosto de 1875, p. 310.

Em 1876, consta em *Boletim Maçônico*<sup>9</sup> (figura 209) o reconhecimento internacional a Maçonaria nacional pela forma de tratamento dado à escravidão, principalmente por causa do posicionamento favorável a extinção do elemento servil.

Figura 209 – recorte do *Boletim Maçônico* de 1876

Em folhetim apparece no n. 2 do *Hajnal* um artigo do irmão Ladisláu Vidéky, sob o título *Os maçons e os escravos no Brazil*. Não estando este trabalho concluido, aguardamos o numero que trará a sua terminação, para traduzil-o nestas paginas, a fim de que os leitores possam avaliar a justiça que se faz aos brasileiros em relação ao tratamento que dispensam aos escravos, e conheçam que nos paizes estrangeiros sabe-se aquilatar a parte que a maçonaria tem tido na extincção do elemento servil no Brazil.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 01 a 04, 5º ano, janeiro a abril de 1876, p. 165.

A Ordem dos Pedreiros Livres brasileira, em 25 de agosto de 1876, edita em seu Boletim<sup>10</sup> uma resolução admitindo a iniciação em seus quadros de escravos libertos, desde que preenchidos os demais requisitos necessários para fazer parte da instituição (figura 210).

Figura 210 – recorte do *Boletim Maçônico* de 1876

**RESOLUÇÃO :**

Os libertos, pelo facto de terem nascido escravos, não estão excluidos da iniciação nas officinas do circulo, desde que possuirem todos os mais requisitos, exigidos pelo Art. 10 da constituição vigente.

O grande secretario geral da Ordem fica encarregado da notificação e publicação do presente decreto.

Dado e traçado no Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brazil, aos 25 dias do 6.º mez do anno da verdadeira luz 5876, 25 de Agosto de 1876 (era vulgar)

**JOAQUIM SALDANHA MARINHO, 33.**  
Gram-mestre grande commendador da Ordem.

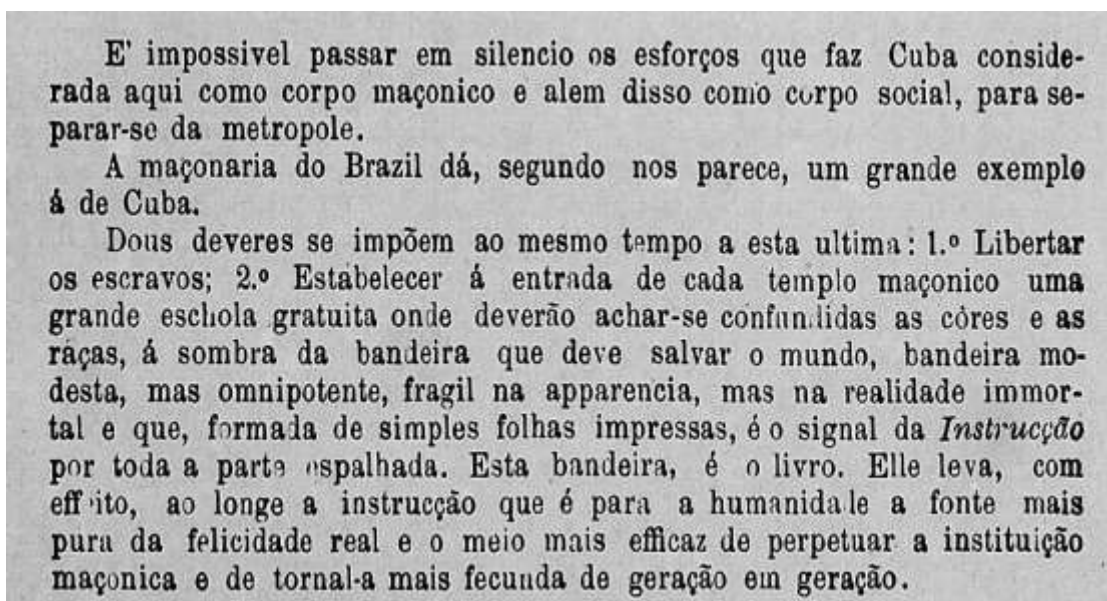
**DR. ALEXANDRINO FREIRE DO AMARAL, 33.**  
Grande secretario geral da Ordem.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 05 a 08, 5º ano, maio a agosto de 1876, p. 420.

A Ordem maçônica brasileira passou então a servir de inspiração na América pelo apoio a favor da extinção do trabalho escravo e a educação dos jovens. Consta em publicação no Boletim Maçônico<sup>11</sup> de

1877, uma carta recebida da Maçonaria da Ilha de Cuba exortando a atuação da coirmã no Brasil (figura 211).

Figura 211 – recorte do *Boletim Maçônico* de 1877



E' impossivel passar em silencio os esforços que faz Cuba considerada aqui como corpo maçônico e alem disso como corpo social, para separar-se da metropole.

A maçonaria do Brazil dá, segundo nos parece, um grande exemplo á de Cuba.

Dous deveres se impõem ao mesmo tempo a esta ultima: 1.º Libertar os escravos; 2.º Estabelecer á entrada de cada templo maçônico uma grande escola gratuita onde deverão achar-se confundidas as côres e as raças, á sombra da bandeira que deve salvar o mundo, bandeira modesta, mas omnipotente, fragil na apparencia, mas na realidade immortal e que, formada de simples folhas impressas, é o signal da *Instrucção* por toda a parte espalhada. Esta bandeira, é o livro. Elle leva, com effeito, ao longe a instrucção que é para a humanidade a fonte mais pura da felicidade real e o meio mais efficaz de perpetuar a instituição maçônica e de tornal-a mais fecunda de geração em geração.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria

Brasileira, número 01, 6º ano, janeiro a dezembro de 1877, p. 378.

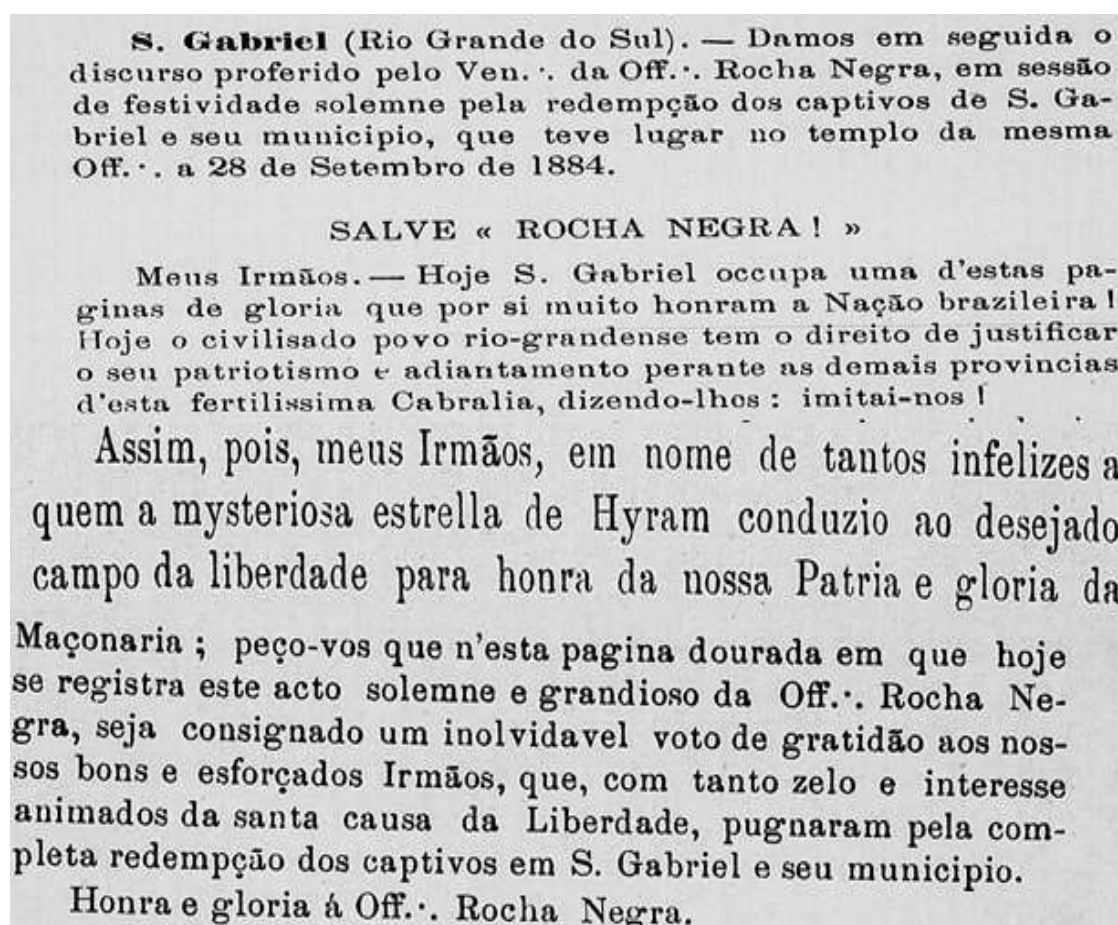
A partir do decênio de 1880, conforme demonstrado por Colussi (2012), o movimento abolicionista tomou força, contando com a participação de políticos e intelectuais.

A década de 1880 assistiu à consolidação da campanha abolicionista como uma causa nacional. O movimento contou com a participação de importantes políticos e intelectuais de quase todo o país. O ponto de partida foi a criação de agremiações abolicionistas, como, por exemplo, a Sociedade Brasileira contra a Escravidão, criada por Joaquim Nabuco e José do Patrocínio, no Rio de Janeiro. Também jornais e revistas serviram como meio de divulgação e propaganda antiescravistas. Os abolicionistas iniciaram campanhas de arrecadação de fundos para a compra de cartas de alforria. Em 1884, o Ceará antecipou-se e decretou o fim da escravidão em seu território (COLUSSI, 2012, p. 35).

Paralelo a criação e participação em sociedades destinadas a abolir a escravidão, maçons, por intermédio das Lojas, continuavam promovendo a compra de cartas de alforria de escravos. Um fato marcante, conforme descrito em Boletim

*Maçônico*<sup>12</sup> (figura 212) ocorreu na província do Rio Grande do Sul, em 28 de setembro de 1884, no qual por meio da Loja Rocha Negra, escravos de uma cidade inteira, São Gabriel, foram libertos em um ato maçônico de emancipação.

Figura 212 – recorte do *Boletim Maçônico* de 1884



Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 09 e 10, 13º ano, setembro e outubro de 1884, p. 287-290.

A Confederação Abolicionista criada em 1883 por iniciativa do maçom José do Patrocínio, filiado à Loja União e Tranquilidade nº2 do Rio de Janeiro, unificou as demais sociedades abolicionistas existentes com o objetivo de promover conferências, quermesses e concertos em prol da libertação de escravos (BARATA, 1999, p. 124).

O notório abolicionista Joaquim Nabuco fazia campanhas a fim de conscientizar a população da necessidade da construção de uma nova sociedade, não mais sustentada no elemento servil. Nabuco difundia no interior das Lojas Maçônicas um projeto emancipacionista que posteriormente, em 1883, foi publicado na forma de livro com o título *O Abolicionismo* (SILVA, 2007, p. 102).

José do Patrocínio e Luís Gama, também conhecidos pela participação histórica no movimento abolicionista, tinham em comum o pertencimento a Ordem dos Pedreiros Livres e o fato de terem sido filhos de escravos e nascidos em cativeiro. José do Patrocínio dizia contundentemente que, toda a escravidão era um roubo e todo proprietário de escravos um ladrão (MOREL; SOUZA, 2008, p. 172).

Morel e Souza (2008) deixam claro que, além da atuação no alforriamento de escravos e de proibirem a iniciação de novos membros ligados a escravidão, algumas Lojas proibiam em seus quadros maçons possuidores de escravos.

Morel e Souza (2008) destacam a liderança abolicionista de João Cordeiro, que no início da década de 1880, reuniu-se com vinte e sete pessoas e no local, arrancou um punhal de suas vestes e cravando-o na mesa exigiu de todos, após seu discurso, um juramento solene em prol da abolição dos escravos, ainda que através dessa luta sobreviesse a morte dos seus defensores (MOREL; SOUZA, 2008, p. 171).

O gesto do maçom João Cordeiro, filiado a Loja Perseverança e Porvir, deu partida a um movimento que, contando com a participação de outros setores da sociedade, lograram êxito na abolição da escravidão no Ceará, em 25 de março de 1884. Certamente um passo gigantesco foi dado em direção a abolição da escravidão no país. Esse episódio ganhou repercussão nacional e internacional. O Ceará passou a ser conhecido como “Terra da Luz”, tendo como propagador dessa imagem o maçom José do Patrocínio (MOREL; SOUZA, 2008, p. 172).

O jornal Libertador<sup>13</sup> (figura 213) organizado pela Sociedade Cearense Libertadora, rende, no cabeçalho da primeira página, homenagens à província do Ceará pela libertação de todos os escravos. No decorrer do Jornal há inúmeros discursos e congratulações pelo feito na província.

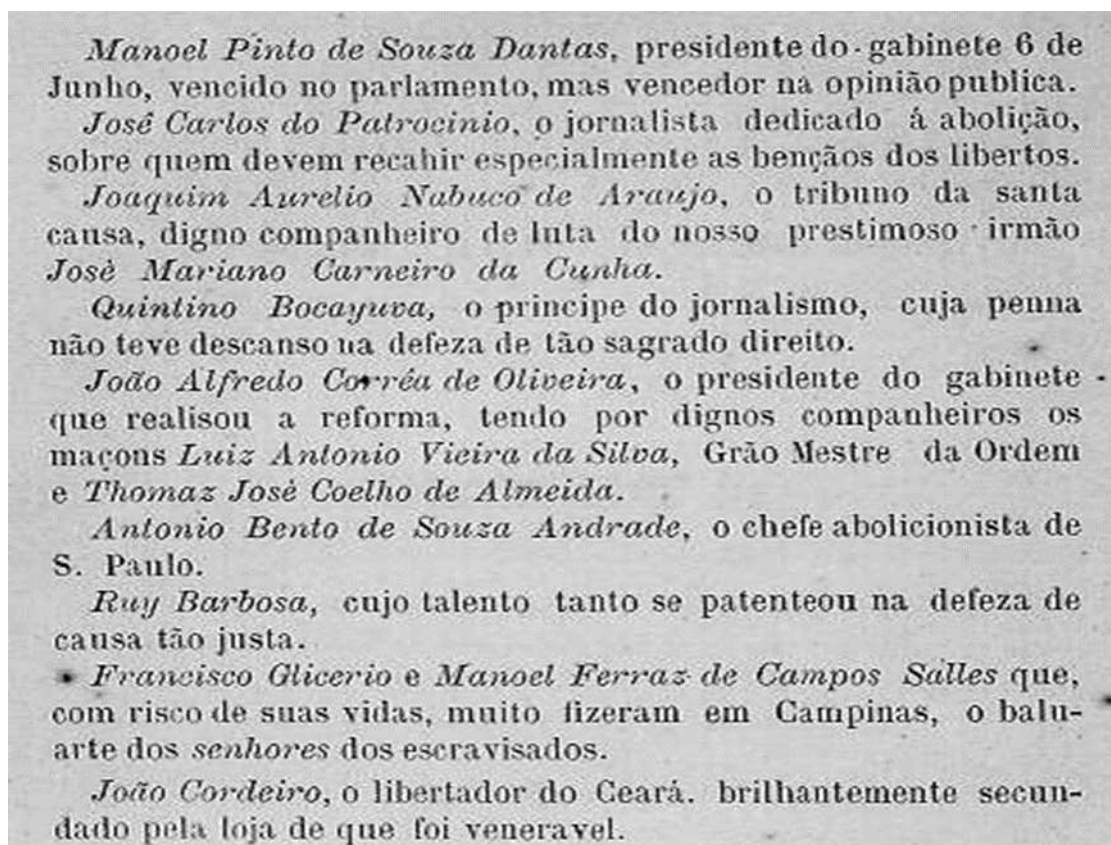
Figura 213 – recorte do periódico *Libertador*



Libertador: Órgão da Sociedade Cearense Libertadora, ano IV, n. 63, p. 25 de março de 1884.

No Boletim Maçônico<sup>14</sup> de maio de 1891, em comemoração à Lei Áurea, consta, entre outros, o nome do maçom João Cordeiro como sendo o libertador do Ceará (figura 214).

Figura 214 – recorte do *Boletim Maçônico* de 1891



Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 03, 16º ano, maio de 1891, p. 76.

Costa (2010) afirma que era óbvio que a abolição era iminente após o movimento abolicionista dos anos de 1880. O parlamento já sinalizava no sentido da abolição gradual. Em 1871 com a Lei do Ventre Livre, e em 28 de setembro de 1885 com a Lei dos Sexagenários<sup>15</sup>, libertando assim os escravos com mais de 60 anos de idade. A população, então, tornou-se simpática a causa abolicionista. Grande número de escravos começou a fugir das fazendas. A escravidão tornou-se uma organização desmoralizada. Apesar de alguns fazendeiros reivindicarem indenização pela perda de escravos, quase ninguém se opunha a ideia da abolição (COSTA, 2010, p. 364).

Morel e Souza (2008) falam da participação de maçons em episódios históricos atrelados à política da época, principalmente aos detentores do cargo de Grão-Mestre do Grande Oriente do Brasil que era, em regra, ocupado pelo Presidente do Conselho de Ministros do Império. Em 1871 na edição da Lei do Ventre Livre era ocupado pelo Visconde do Rio Branco e no advento da Lei Áurea por seu substituto, João Alfredo Correa de Oliveira (MOREL; SOUZA, 2008, p. 173).

Dia 13 de maio de 1888, o Brasil finalmente tornava livre os escravos, abolindo definitivamente a escravidão. José Murilo de Carvalho e Leslie Bethel (2009) falam da importância de Joaquim Nabuco na articulação da Lei Áurea no parlamento nacional.

Nabuco voltou rapidamente da Europa e chegou ao Rio em 18 de abril, a tempo de liderar a batalha final, a aprovação da lei no Congresso, e colher com os outros abolicionistas as glórias da vitória. O processo de votação foi quase sumário e a lei foi quase o reconhecimento legal de um fato já consumado. Em 8 de maio, o projeto de abolição sem indenização foi apresentado na Câmara. Nabuco pediu que se formasse logo uma comissão para dar parecer. A comissão cumpriu rapidamente sua tarefa. O parecer foi aprovado, foi dispensada a impressão e aprovada urgência para discussão no dia seguinte. No dia 9, o projeto foi aprovado em segunda discussão por 83 votos a nove. Nabuco solicitou dispensa de impressão e de prazo, a fim de que projeto entrasse em terceira discussão no dia seguinte. No dia 10, foi aprovado o projeto em terceira discussão e também sua redação, que foi encaminhada ao Senado. No dia 11, foi apresentado no Senado. A pedido de Dantas, foi nomeada comissão que logo deu parecer favorável, dispensando-se a impressão. No dia 12, aprovou-se o projeto em segunda discussão. No dia 13, em terceira discussão. Nesse dia, às 15 horas, a regente Isabel assinou no Paço da Cidade a Lei Áurea, que aboliu a escravidão no Brasil. Composta de dois artigos, foi a mais curta da história do país (BETHEL; CARVALHO, 2009, p. 221).

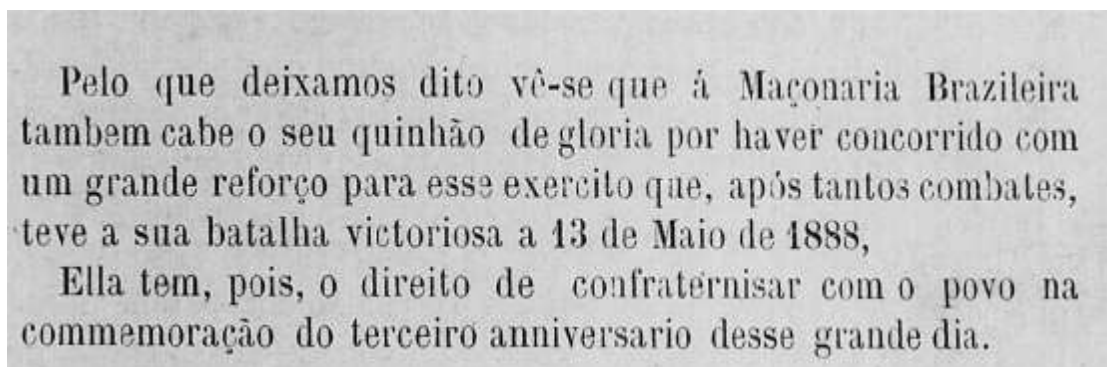
Sem dúvida alguma, o mais importante intelectual abolicionista foi o maçom Joaquim Nabuco, principalmente após a publicação e divulgação do seu livro *O Abolicionismo* em 1883 (BETHEL; CARVALHO, 2009, p. 208).

Existia na Maçonaria brasileira do final do século XIX um pensamento humanístico aliado ao humanitarismo servindo de paradigma na luta contra a exploração do negro. Os maçons eram ensinados no interior das Lojas que deveriam respeitar a liberdade religiosa e a liberdade do homem. Os ideais iluministas eram fonte de inspiração na instituição, portanto, contrários a qualquer forma de escravidão. Os lemas: liberdade, igualdade e fraternidade, deveriam ser postos em prática (COSTA, 2001, p. 142-144).

Pontes (2010) traz um rol de nomes de maçons enredados na causa abolicionista: Saldanha Marinho, Francisco Gê Acaiaba Montezuma, Barão de Ramalho, Américo Brasiliense, Américo de Campos, Gavião Peixoto, Silva Jardim, Francisco Glicério, André Rebouças, Carlos Gomes, Irineu Evangelista de Souza (Barão de Mauá), Ubaldino do Amaral, José Leite Penteado, Rui Barbosa, José do Patrocínio, Quintino Bocaiúva, Castro Alves, o “poeta dos escravos”, Antônio Alves Pereira Coruja, padre Almeida Martins. Pimenta Bueno, José Maria da Silva Paranhos (Visconde do Rio Branco), Prudente de Moraes, Bernardino de Campos, Antônio Bento, Luís Gama, Joaquim Nabuco e outros (PONTES, 2010, p. 91-98).

O *Boletim Maçônico*<sup>16</sup> de maio de 1891 (figura 215) traz a informação de que a Ordem maçônica no país, por intermédio de Lojas ou de seus membros, teve papel relevante na abolição dos escravos no país.

Figura 215 – recorte do *Boletim Maçônico* de 1891



Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 03, 16º ano, maio de 1891, p. 77.

Castellani (1981), faz uma crítica aos historiadores que tentam minimizar a participação da Maçonaria brasileira na história do Brasil.

Embora historiadores desavisados, ou parciais, tenham insistido em minimizar a participação maçônica na História do Brasil, após a independência, é certo que as duas únicas instituições, que saíram a campo na defesa dos escravos foram: a Maçonaria e o Exército; este, que constava como maçons do mais alto gabarito, como Deodoro da Fonseca e Benjamim Constant, quando os fazendeiros procuraram obter, do governo, a colaboração militar na caça aos escravos fugidos, solicitava, através do Clube Militar, em 1887, em mensagem enviada à princesa regente, D. Isabel, ser dispensado de tal missão vergonhosa de capitão do mato (CASTELLANI, 1981, p. 57).

A crítica de Castellani (1981) acentua-se quando lembra que se houve uma instituição que foi omissa nessa luta, essa foi a Igreja Católica que, como religião oficial do Estado e de forte influência na sociedade da época, deixou de cumprir sua missão social em relação a escravidão do gênero humano. A Igreja havia se posicionado ferozmente na Questão Religiosa, várias encíclicas e bulas foram editadas condenando a Maçonaria, entretanto, em relação a escravidão do negro não houve sequer um documento condenando a escravidão no Brasil (CASTELLANI, 1981, p. 57-58).

## REFERÊNCIAS

### 1 FONTES PRIMÁRIAS

#### 1.1 Periódicos, fotos, livros raros, jornais, revistas e documentos de arquivos

A Batalha de Santa Luzia. In: Segredos e Revelações da História do Brasil. Rio de Janeiro: Revista O Cruzeiro, s/d.

A Sentinela do Serro. In: Segredos e Revelações da História do Brasil. Rio de Janeiro: Revista O Cruzeiro, 1955.

Almanak Laemmert - Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro-RJ, edição 031, de 1874, p. 63.

Almanak Laemmert: Administrativo, Mercantil e Industrial (RJ) – 1891-1940, edição para o ano de 1910, 67ª ano, p. 82.

Almanak, Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro (RJ) do Império do Brasil para o ano de 1876, 33ª ano, p. 24.

Almanak, Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro (RJ) do Império do Brasil para o ano de 1879, 36ª ano, p. 220.

Almanak, Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro (RJ) do Império do Brasil para o ano de 1885, 42ª ano, p. 1012.

Estatuto do Conselho da Sociedade de Patriarcas Invisíveis, Capa - Diversos Códices SDH, NP, Codes, cód. 807 - Vol. 2.

Foto da Cartilha com regulamento da Escola “União e Progresso” aprovada pela Loja Maçônica União e Progresso em 09 de abril de 1926. Fonte: doação do acervo da Loja Maçônica União e Progresso nº 0236 de Vitória/ES.

Foto da Escola “Amenófis de Assis” – Foto de 1950 na cidade de Vitória/ES. Fonte: doação do acervo da Loja Maçônica União e Progresso nº 0236 de Vitória/ES.

Foto da Escola “União e Progresso” – Fundada em 1870. Fonte: doação do acervo da Loja Maçônica União e Progresso nº 0236 de Vitória/ES.

Foto da LOJ. Cap. Cotinguiba. Aracaju, SE: Casa Amador, 1931. 1 foto, gelatina, p&b, 23,5 x 17,2 cm.

Jornal A Família Maçônica, ano III, edição n. 09, 16 de setembro de 1874, p. 04. Jornal A Família Maçônica, ano IV, edição nº 47, de 03 de outubro de 1875, p. 1. Jornal A Família Maçônica, ano VII, edição n. 0129, 22 de setembro de 1880, p. 03. Jornal A Família Maçônica, ano VII, edição nº. 131, 05 de novembro de 1880, p. 03. Jornal A Família Maçônica, ano VII, edição nº. 132, 31 de dezembro de 1880, p. 02.

Jornal A Família Maçônica, ano VIII, edição nº. 142, 30 de outubro de 1881, p. 02. Jornal A Família, ano I, n. 15, 12 de dezembro de 1872, p. 1.

Jornal A Gazeta de Campinas, ano 1, edição nº 014, 16 de dezembro de 1869, p. 2. Jornal A Gazeta de Campinas, ano IV, edição n. 0319, 26 de dezembro de 1872, p. 03. Jornal A Gazeta de Campinas, ano IV, edição n. 0320 p. 03, 10 de janeiro de 1873.

Jornal A Gazeta de Campinas, nº 22, Ano I, 13 de janeiro de 1870, p. 01. Jornal A Luz, ano II, edição 09, Penedo em 22 de janeiro de 1903, p. 4. Jornal A República, ano 1, edição n. 01, 03 de dezembro de 1870, p. Capa. Jornal Aurora Escosseza, ano I, edição 01, 1º de novembro de 1891, p. Capa. Jornal Aurora Escosseza, ano II, edição 03, 1º de março de 1892, p. 2.

Jornal Aurora Escosseza, ano II, edição nº 10, 1º de outubro de 1892, p. 2. Jornal Correio Nacional, ano II, edição nº 91, de 18 de setembro de 1870, p. 1.

Jornal Correio Nacional-RJ, ano I, edição nº 09 de 30 de novembro de 1869, p. 3. Jornal Correio Paulistano, Ano XVII, edição nº 4114, 17 de março de 1870, p. 2. Jornal Correio Paulistano, ano XVII, edição nº 4127, 03 de abril de 1870, p. 1.

Jornal Correio Paulistano, Ano XVII, edição nº 4250, 11 de setembro de 1870, p. 1. Jornal Correio Paulistano, Ano XVIII, edição nº 4375, 28 de fevereiro de 1871, p. 1. Jornal Correio Paulistano, Ano XVIII, edição nº 4442, 28 de maio de 1871, p. 2.

Jornal Correio Paulistano, Ano XX, edição nº 4933, 29 de janeiro de 1873, p. 3. Jornal Correio Paulistano, Ano XX, edição nº 4977, 23 de março de 1873, p. 2. Jornal Correio Paulistano, ano XXI, edição nº 5281, 20 de fevereiro de 1874, p. 1. Jornal Diário de Notícias, ano III, edição nº 508, de 19 de junho de 1872, p. 1.

Jornal Libertador: Órgão da Sociedade Cearense Libertadora, ano IV, n. 63, p. capa, 25 de março de 1884.

Jornal O Apostolo, ano IX, edição 108, 1º de outubro de 1874, p. 4. Jornal O Paiz, ano VI, edição 1860, p. capa, 10 de novembro de 1889. Jornal O Paiz, ano VI, edição 1866, p. capa, 16 de novembro de 1889. Livro Maç. do Centenário. Rio de Janeiro: s/d, 1922, p. 242.

Livro Maç. do Centenário. Rio de Janeiro: s/d, 1922, p. 246.

Livro Maç. do Centenário. Rio de Janeiro: s/d, 1922, p. 405.

O Clube do Padre Geraldo. In. Segredos e Revelações da História do Brasil. Rio de Janeiro: Revista O Cruzeiro, 1958.

O Patriarca Invisível de Maranguape. In. Segredos e Revelações da História do Brasil. Rio de Janeiro: Revista O Cruzeiro, 1955.

PROCLAMAÇÃO da República: Ovação Popular ao General Deodoro da Fonseca e Bocaiuva, na Rua do Ouvidor. Rio de Janeiro, RJ: [s.n.], 1889]. 1 grav. Disponível em:

<[http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo\\_digital/div\\_iconografia/icon255685/icon255685.jpg](http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon255685/icon255685.jpg)>. Acesso em: 11 out. 2017.

Recorte de Jornal. Clubes Secretos. Hemeroteca Gustavo Barroso-25 - 1937 1º Semestre a 1939 1º Semestre.

Sociedade Carmelitana de Baependi. In. Segredos e Revelações da História do Brasil. Rio de Janeiro: Revista O Cruzeiro, 1958.

Sociedade Cruzada da Liberdade - Diversos Códices SDH, NP, Codes, cód. 807 - Vol. 2, livro 2, p. 146 a 150.

## 1.2 BOLETINS DO GRANDE ORIENTE DO BRASIL

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 01, 1º ano, dezembro de 1871, p. 08.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira. Número 1, 1º ano, dezembro de 1871, p. 08.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 05, 1º ano, abril de 1872, p. 148.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 04, 1º ano, março de 1872, p. 113.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 1º ano, maio de 1872, p. 187.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 08, 1º ano, julho de 1872, p. 321.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 08, 1º ano, julho de 1872, p. 322.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 01, 2º ano, janeiro de 1873, p. 17.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 02 e 03, 2º ano, fevereiro e março de 1873, p. 205.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 07 a 09, 2º ano, julho a setembro de 1873, p. 685.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 10 a 12, 2º ano, outubro a dezembro de 1873, p. 828.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 12, 2º ano, dezembro de 1873, p. 892.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 01 a 03, 3º ano, janeiro a março de 1874, p. 133.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 04 a 07, 3º ano, abril a junho de 1874, pág. 411.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 4 a 7, 3º ano, abril a julho de 1874, p. 515-516.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 08 a 12, 3º ano, agosto a dezembro de 1874, p. 770.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 08 a 12, 3º ano, agosto a dezembro de 1874, p. 771.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 12, 3º ano, dezembro de 1874, p. 321.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 04 a 08, 4º ano, abril a agosto de 1875, p. 310.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 4º ano, junho de 1875, p. 492.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 07, 4º ano, julho de 1875, p. 505.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 09, 4º ano, setembro de 1875, p. 691.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 09 a 12, 4º ano, setembro a dezembro de 1875, p. 1009.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 09 a 12, 4º ano, setembro a dezembro de 1875, p. 999.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 12, 4º ano, dezembro de 1875, p. 798.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 01 a 04, 5º ano, janeiro a abril de 1876, p. 165.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 01 a 4, 5º ano, janeiro a abril de 1876, p. 376.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 03, 5º ano, março de 1876, p. 81.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 04, 5º ano, abril de 1876, p. 143.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 05 a 08, 5º ano, maio a agosto de 1876, p. 420.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 05 a 08, 5º ano, maio a agosto de 1876, p. 778.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 5º ano, junho de 1876, p. 234.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 09 a 12, 5º ano, setembro a dezembro de 1876, p. 1074.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 09 a 12, 5º ano, setembro a dezembro de 1876, p. 1074.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 11, 5º ano, novembro de 1876, p. 454.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 01, 6º ano, janeiro de 1877, p. 37.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 01, 6º ano, janeiro de 1877, p. 474-475.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 01, 6º ano, janeiro a dezembro de 1877, p. 378.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 01, 6º ano, janeiro a dezembro de 1877, p. 474.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 01, 6º ano, janeiro a dezembro de 1877, p. 485-486.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 01, 6º ano, janeiro a dezembro de 1877, p. 475-476.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 01 a 12, 6º ano, janeiro a dezembro de 1877, p. 488.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 01, 6º ano, janeiro a dezembro de 1877, p. 473.

Boletim do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 01 a 12, 6º ano, janeiro a dezembro de 1877, p. 503.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 6º ano, junho de 1877, p. 247; 260.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 07, 6º ano, julho de 1877, p. 304.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 07, 7º ano, de julho de 1878, p. 297.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 12, 7º ano, dezembro de 1878, p. 523.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 02, 8º ano, fevereiro de 1879, p. 41-43.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 10 a 12, 12º ano, outubro a dezembro de 1883, p. 141.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 02, 13º ano, fevereiro de 1884, p. 53.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira. Número 04, 13º ano, abril de 1884, p. 105.

Boletim do Grande Oriente do Brasil. Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 05, 13º ano, maio de 1884, p. 134.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 08, 13º ano, agosto de 1884, p. 230.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 09 e 10, 13º ano, setembro e outubro de 1884, p. 287-290.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 02, 14º ano, abril de 1889, p. 21.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 03, 14º ano, maio de 1889, p. 36.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 01, 15º ano, março de 1890, p. 14-15.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 02, 15º ano, abril de 1890, p. 51.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 03, 16º ano, maio de 1891, p. 77.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 03, 16º ano, maio de 1891, p. 76.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número nº 03, 17º ano, maio de 1891, p. 77.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 07, 16º ano, setembro de 1891, p. 211.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 12, 16º ano, fevereiro de 1892, p. 416.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 04 e 05, 18º ano, junho e julho de 1893, p. 201.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 01 a 04, 19º ano, março a junho de 1894, p. 16.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 08 a 09, 19º ano, outubro e novembro de 1894, p. 222.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 08 e 09, 19º ano, outubro e novembro de 1894, p. 200.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 08 e 09, 19º ano, outubro e novembro de 1894, p. 200-211.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 08 e 09, 19º ano, outubro e novembro de 1894, p. 200.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 11 e 12, 20º ano, janeiro e fevereiro de 1895, p. 459.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 01, 20º ano, março de 1895, p. 07 e 08.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 01, 20º ano, março de 1895, p. 8-9.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 03, 20º ano, maio de 1895, p. 105.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 09 e 10, 20º ano, novembro e dezembro de 1895, p. 388-390.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 11 e 12 (1895), 20º ano, janeiro e fevereiro de 1896, p. 461.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 2 e 3. 21º ano, abril e maio, 1896, p. 177.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 346.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 347.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 349.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 352.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 353.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 354.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 355.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 356.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 357.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 358.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 359.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 361.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 362.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 363.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 364.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 365.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 366.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 367.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 368.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 370.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 371.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 372.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 373.

## FONTES SECUNDÁRIAS

ACHIAMÉ, Fernando. Esquadro e Compasso em Vitória: álbum da Loja Maçônica União e Progresso. Vitória: IHGES, 2010.

A LUZ: propriedade e órgão do Partido Liberal do 5º distrito de Alagoas. Penedo [AL]: Typ. Luso Brasileira, 1882. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/luz/811556>>.

<<http://memoria.bn.br/DOCREADER/DOCREADER.ASPX?BIB=811556>>. Acesso em: 12 out. 2017.

A REPUBLICA: propriedade do Clube Republicano. Rio de Janeiro, RJ: Typ. de Aranha e Guimaraes, 1870- . Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/republica/138916>>.

<<http://memoria.bn.br/DOCREADER/docreader.aspx?BIB=138916>>. Acesso em: 11 set. 2017.

ALMANAK administrativo, mercantil, e industrial do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ: Typ. Universal de Laemmert, 1844- . Disponível em:

<<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/almanak-administrativo-mercantil-industrial-rio-janeiro/313394>>.

<<http://memoria.bn.br/DOCREADER/DOCREADER.ASPX?BIB=313394>>. Acesso em: 11 out. 2017.

ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. O ensino jurídico, a elite dos bacharéis e a Maçonaria do séc. XIX. 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2005.

ALVES, Claudia Maria Costa. Participação do Exército na proclamação da República: revendo a questão militar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22, 2003, João Pessoa. Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM.

ANDRADE, Alex Moreira. Maçonaria no Brasil (1863-1901): Poder, Cultura e Ideias. Rio de Janeiro: Ed. Annablume, 2016.

APOSTOLO: periódico religioso, moral e doutrinário, consagrado aos interesses. Rio de Janeiro, RJ: Typ. Nicolau Lobo Vianna e Filhos, 1866- [1893]. 32x24cm.

Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/o-apostolo/809349>>.

<<http://memoria.bn.br/DOCREADER/DOCREADER.ASPX?BIB=809349>>. Acesso em: 11 set. 2017.

ARLS AZYLO DE CARIDADE 427. Nossa Loja. Disponível em:

<https://azylodecaridade.mvu.com.br/site/nossa-loja/tmZXKcspEV4-3/atr.aspx>. Acesso em: 23 jan. 2018.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Maçonaria: história e historiografia. Revista USP, São Paulo, n. 32, p. 178-189, dez.1996-fev.1997.

AZEVEDO, Fernando. A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

BANDECCHI, Pedro Brasil. O espírito de 32. Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 77, p. 383-392, jan. 1982.

BARATA, Alexandre Mansur. Maçonaria, sociabilidade ilustrada e independência (Brasil, 1790-1822). 2002. 374 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. Luzes e Sombras: a Ação da Maçonaria Brasileira (1870-1910). Campinas: Ed. Unicamp, 1999.

\_\_\_\_\_. A Maçonaria e a ilustração brasileira. História, Ciências, Saúde – Manguinhos. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jul.- out. 1994.

\_\_\_\_\_. Maçonaria no Brasil (século XIX ): história e sociabilidade. O Ponto Dentro do Círculo, 2016. Disponível em: <https://opontodentrodocirculo.wordpress.com/2016/11/08/a-proclamacao-da-republica-e-a-maconaria-parte-ii/>. Acesso em: 29 out. 2017.

BARROS, Roque S. M. de. A ilustração brasileira e a ideia de universidade. São Paulo: Convívio/Eduspe, 1986.

BARROSO, Gustavo. O Clube do Padre Geraldo. In: Segredos e Revelações da História do Brasil. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1958.

\_\_\_\_\_. Sociedade Carmelitana de Baependi. In: Segredos e Revelações da História do Brasil. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1958.

\_\_\_\_\_. A Sentinela do Serro. In: Segredos e Revelações da História do Brasil. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1955.

\_\_\_\_\_. O Patriarca Invisível de Maranguape. In: Segredos e Revelações da História do Brasil. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1955.

\_\_\_\_\_. O iluminismo Bávaro no Brasil. In: Anais do Museu Histórico Nacional.

Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 1948. v. 9, p. 6.

\_\_\_\_\_. História secreta do Brasil: do descobrimento a abdicação de D. Pedro I.

São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

\_\_\_\_\_. A Batalha de Santa Luzia. In: Segredos e Revelações da História do Brasil.

Rio de Janeiro: O Cruzeiro, s/d.

BASTOS, Octaviano; CARAJURÚ, Optafo; DIAS, Everardo. Livro Maç. do Centenário. Rio de Janeiro: s/d, 1922.

BENIMELI, Pe. José A. F. Arquivos Segretos do Vaticano e a Franco-Maçonaria.

São Paulo: Madras, 2007.

BETHELL, Leslie; CARVALHO, José Murilo de. Joaquim Nabuco e os abolicionistas britânicos: correspondência, 1880-1905. Estudos Avançados, v. 23, n. 65, p. 207-229,

2009.

BITTENCOURT, Raul. A educação brasileira no Império e na República. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, MES/INEP, v.19, n.49, p. 41-76, 1953.

BOLETIM do Grande Oriente do Brasil: jornal oficial da maçonaria brasileira. Rio de Janeiro, RJ: [s.n.], 1871-1899. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/boletim-grande-oriente-brasil/709441>>.

<<http://memoria.bn.br/DOCREADER/DOCREADER.ASPX?BIB=709441>>. Acesso em: 10 set. 2017.

BOLETIM do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil: jornal oficial da maçonaria brasileira. Rio de Janeiro, RJ: Typ. do Grande Oriente Unido e Supremo Conselho do Brasil, 1873-1877. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DOCREADER/DOCREADER.ASPX?BIB=074594>>.

<<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/boletim-grande-oriente/074594>>. Acesso em: 10 set. 2017.

BOTELHO, Janaína. A história da maçonaria em Nova Friburgo, 2015. Disponível em: <<http://avozdaserra.com.br/colunas/historia-e-memoria/historia-da-maconaria-em-nova-friburgo>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRAGA, Frederico Armando Teixeira. Uma Estrela de Amor, União e Caridade. A História da Maçonaria em Andradas (1874-2014). Andradas: Impressão Livre, 2015.

BUENO, Jesus Flávio Panucci. “Patriarcas Invisíveis”. Bragança-Jornal Diário.

Disponível em:

<[http://bjd.com.br/site/colunistas/noticia.php?id\\_noticia=1702&id\\_blog=15](http://bjd.com.br/site/colunistas/noticia.php?id_noticia=1702&id_blog=15)>, acesso em: 09 dez. 2017.

CAMBI, Francisco. História da pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMINO, Rizzardo da. Introdução à Maçonaria, Doutrina, História e Filosofia.

São Paulo: Madras, 2005.

\_\_\_\_\_. Dicionário Maçônico. São Paulo: Madras, 2004.

CANDIÁ, Milena Aparecida Almeida. PROJETOS E REALIZAÇÕES PEDAGÓGICAS MAÇÔNICAS: O ASSOCIATIVISMO COMO TERCEIRA VIA PARA SE (RE)PENSAR A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL IMPÉRIO (1870-1889). 2010.

456 f. Tese (Doutorado em História da Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

\_\_\_\_\_. MAÇONARIA E EDUCAÇÃO: o debate sobre a instrução popular na Tribuna da Glória - RJ (1873-1880). Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery, v. 9, p. 3-19, 2010.

CARDOSO, José Roberto. A Real Sociedade Inglesa e a Maçonaria. Livres Pensadores. Disponível em: <<http://joseroberto735.blogspot.com.br/2013/04/a-real-sociedade-royal-society.html>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

CARULA, Karoline. As Conferências Populares da Glória e as discussões do darwinismo na imprensa carioca (1873-1880). 2007. 189 f. Dissertação (Mestrado em História) –Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2007.

CASTELLANI, J; CARVALHO, William Almeida de. História do Grande Oriente do Brasil: a Maçonaria na história do Brasil. São Paulo: Madras, 2009.

\_\_\_\_\_. A ação secreta da Maçonaria na política mundial. São Paulo: Landmark, 2007.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, Raimundo. Análise da Constituição de Anderson. Londrina: Editora maçônica A Trolha, 1995.

\_\_\_\_\_. A Maçonaria e sua política secreta. Santos: Traço Editora, 1981.

CASTRO. Celso. Os Militares e a República: um estudo sobre cultura e ação política. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

CAVALCANTI, H. B. O projeto missionário protestante no Brasil do século 19: comparando a experiência presbiteriana e batista. Revista de Estudos da Religião, v. 4, p. 61-93, 2001.

CENTENÁRIA LOJA MAÇÔNICA CATAGUAZENSE. Resumo Histórico da Loja Maçônica Cataguazense. Disponível em:

<<http://www.cataguazense.com.br/historico/brevehist.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

COLUSSI, Eliane Lucia. A Maçonaria Brasileira no Século XIX. São Paulo: Saraiva, 2012.

\_\_\_\_\_. A Maçonaria brasileira e a defesa do ensino laico (século XIX). Hist. Ensino, Londrina, v. 6, p. 47-56, out. 2000a.

\_\_\_\_\_. A Maçonaria gaúcha no século XIX. Passo Fundo: EDIUPF, 2000b.

\_\_\_\_\_. Plantando Ramas de Acácia: a Maçonaria gaúcha na segunda metade do século XIX. 1998. 489 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

CORREIO Nacional. Rio de Janeiro, RJ: [s.n.], 1869-1870. Disponível em:

<<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/correio-nacional/812838>>. Acesso em: 15 set. 2017.  
<<http://memoria.bn.br/DOCREADER/DOCREADER.ASPX?BIB=812838>>.

Acesso em: 15 set. 2017.

CORREIO Paulistano. São Paulo, SP: [s.n.]. il., retr; 47x32,5. Disponível em:

<<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/correio-paulistano/090972>>. Acesso em: 18 set. 2017.  
<<http://memoria.bn.br/DOCREADER/docmulti.aspx?BIB=090972>>. Acesso

em: 18 set. 2017.

COSTA, Emília Viotti da. Brasil: história, textos e contextos. São Paulo: Unesp, 2015.

\_\_\_\_\_. Da Monarquia à República: momentos decisivos. São Paulo: Unesp, 2010.

COSTA, Frederigo Guilherme. “A TROLHA” na Universidade. Londrina: Editora maçônica A Trolha, 2001.

\_\_\_\_\_. A Maçonaria na Universidade 2. Londrina: Editora maçônica A Trolha, 1996.

\_\_\_\_\_. Breves Ensaios sobre a História da Maçonaria Brasileira. Londrina: Editora maçônica A Trolha, 1993.

\_\_\_\_\_. Maçonaria: um estudo da sua história. Londrina: Editora maçônica A Trolha, 1991.

COSTA, Luiz Mário Ferreira. Maçonaria e AntiMaçonaria: Uma análise da “História secreta do Brasil” de Gustavo Barroso. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

COSTA. Marcos Vinicius da. NAÇÃO, CONTRABANDO E ALIANÇAS POLÍTICAS NA FRONTEIRA OESTE DO RIO GRANDE DO SUL NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX: RELAÇÕES TRANSFRONTEIRIÇAS ENTRE AS COMUNIDADES DE SÃO FRANCISCO

DE BORJA E SANTO TOMÉ. 2013. 285 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

D’ANGELO, Márcia. CAMINHOS PARA O ADVENTO DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE SÃO PAULO (1910-1930): Um Projeto das

Elites para uma Sociedade Assalariada. 2000. 350 f. Dissertação (Mestrado em história Econômica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

DIÁRIO de Notícias. Rio de Janeiro, RJ: Typ. de J.A. dos Santos Cardoso e Irmão, 1870-1872. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/diario-noticias/369357>>.

<<http://memoria.bn.br/DOCREADER/docreader.aspx?BIB=369357>>. Acesso em: 21 set. 2017.

DIENSTBACH, Carlos. A maçonaria gaúcha - história da maçonaria e das lojas do Rio Grande do Sul. Londrina: A Trolha, 1993.

DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. Revista de Estudos da Religião, v. 9, n. 3, p. 45-70, 2009.

DOPKE, Tiago Wolfgang. NOSCE TE IPSUM: SOCIABILIDADE MAÇÔNICA

NA REVISTA CONSCIÊNCIA. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

EGITO, Philipe Henrique Teixeira do. Olhares da Maçonaria Sobre a Educação no Brasil. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

ELIADE, Mircea. O Sagrado e o Profano: A essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Edusp, 1995.

FOGAÇA, Jennifer Rocha Vargas. "Robert Boyle, o químico alquimista"; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/quimica/robert-boyle-quimico-alquimista.htm>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

GALDINO, Antônio Carlos. Campinas, uma cidade republicana: política e eleições no oeste paulista (1870-1889). 2006. 336 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

GARCIA, Fátima. Academia Francesa do Ceará, 2012. Disponível em: <http://www.fortalezaemfotos.com.br/2012/12/academia-francesa-do-ceara.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.

GAZETA de Campinas. Campinas, SP: Typ. da Gazeta de Campinas, 1869. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/gazeta-de-campinas/823457>>.

<<http://memoria.bn.br/DOCREADER/DOCREADER.ASPX?BIB=823457>>. Acesso em: 12 out. 2017.

GLERN – Grande Loja Maçônica do Estado do Rio Grande do Norte. História da GLERN. Disponível em: <https://www.glern.org/copia-historia>. Acesso em: 21 mar. 2018.

GOMES, M. A Maçonaria na História do Brasil. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1975.

GOMES, Márcio dos Santos. A Proclamação da República e a Maçonaria. O Ponto Dentro do Círculo, 2016. Disponível em:

<<https://opontodentrodocirculo.wordpress.com/2016/11/08/a-proclamacao-da-republica-e-a-maconaria-parte-ii/>>. Acesso em: 09 out. 2017.

GRANDE ORIENTE DE SÃO PAULO. ARLS “Trabalho” de Amparo festeja seus 143 anos de fundação com sessão magna, 2015. Disponível em: < <http://www.gosp.org.br/noticia/arls-trabalho-de-amparo-festeja-seus-143-anos-de-fundacao-com-sessao-magna/>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Loja Piracicaba nº 340 completa 140 anos de história em Sessão Magna pública, 2015. Disponível em: <<http://www.gosp.org.br/noticia/loja-piracicaba-no-340-completa-140-anos-de-historia-em-sessao-magna-publica/>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

GRANDE ORIENTE DO BRASIL. 164 Anos da Loja Maçônica Fraternidade de Santos. 16 de janeiro de 2017. Disponível em: < <https://www.gob.org.br/164-anos-da-loja-maconica-fraternidade-de-santos/>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

GONÇALVES, Thiago Werneck. Periodismo Maçônico e Cultura Política na Corte Imperial Brasileira (1871-1874). 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. 26. ed. São Paulo: Schwarcz, 2001.

KNIGHT, Christopher; LOMAS, Robert. A Chave de Hiram: Faraós, Franco- Maçons e a Descoberta dos Manuscritos Secretos de Jesus. Tradução e notas José Rodrigues Trindade. São Paulo: Landmark, 2002.

LEMONS, Miguel. Pequenos Ensaio Positivistas. Rio de Janeiro: Brown & Evaristo, Editores, 1877.

LIBERTADOR: órgão da Sociedade Cearense Libertadora. Fortaleza, CE: Typ. do Libertador, 1881-1892. 53x37 cm. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/libertador/229865>>.

<<http://memoria.bn.br/DOCREADER/docreader.aspx?BIB=229865>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

LOJA MAÇÔNICA APÓSTOLO DA CARIDADE nº 344. Nossa História.

Disponível em: <<http://www.apostolodacaridade.com.br/10-geral/16-nossa-historia.html>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

LOJA MAÇÔNICA DEUS E HUMANIDADE nº 312. História da Loja. Disponível em: <<http://deusehumanidade.org.br/site/historia-da-loja/mcEDxLGADfk-3/atr.aspx>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

LOJA MAÇÔNICA ESTRELA DO RIO CLARO. História da Loja – Estrela do Rio Claro. Disponível em

<<http://www.estreladorioclaro.com.br/index.php?pagina=historia>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

LOJA MAÇÔNICA FRATERNIDADE DE SANTOS nº 132. Nossa história.

Disponível em: <<http://www.maconaria.com.br/pagina.php?id=2>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

LOJA MAÇÔNICA HARMONIA nº 08. Histórico da Loja Maçônica Harmonia nº

08. Disponível em: <<https://harmonia8.mvu.com.br/site/nossa-loja/KySnrmECIpa-3/atr.aspx>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

LOJA MAÇÔNICA INDEPENDÊNCIA. A Independência na Educação. Disponível em: <[http://www.lojaindependencia.org.br/independencia/historia\\_educacao.php](http://www.lojaindependencia.org.br/independencia/historia_educacao.php)>.

Acesso em: 07 jan. 2018.

LOJA MAÇÔNICA INDÚSTRIA E CARIDADE. AUG. RESPEITÁVEL LOJA MAÇÔNICA INDÚSTRIA E CARIDADE Nº 49. Disponível em:

<<http://www.industriaecaridade49.com.br/index.php/historia>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

LOJA MAÇÔNICA REGENERAÇÃO CATARINENSE nº 138. Pequena história da Regeneração Catarinense. Disponível em:

<[http://www.regeneracaocatarinense.com.br/site/index.php?modulo=conteudo&int\\_seq\\_secao=17&int\\_seq\\_subsecao=7&int\\_seq\\_conteudo=7](http://www.regeneracaocatarinense.com.br/site/index.php?modulo=conteudo&int_seq_secao=17&int_seq_subsecao=7&int_seq_conteudo=7)>. Acesso em: 05 jan. 2018.

LUZ DO UNIVERSO. Maçonaria Rio Pretense. Disponível em:

<http://www.luzdouniverso.org.br/historiamaconaria.htm>. Acesso em: 25 jan. 2018.

MAÇONARIA ONLINE. Conciliação Amazonense 3. Disponível em:

< <http://www.maconariaonline.com/loja/2762>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

MAÇONARIA ONLINE. Disponível em:

<<http://www.maconariaonline.com/loja/3076>>.

<<http://www.maconariaonline.com/loja/3732>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

MAÇONARIA ONLINE. Fraternidade Paranaense 5. Disponível em:

< <http://www.maconariaonline.com/loja/2151>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

MAGALHÃES, Aline Montenegro; BOJUNGA, Claudia Barroso Roquette-Pinto. Segredos da história do Brasil revelados por Gustavo Barroso na revista “O Cruzeiro” (1948-1960). Estudos Históricos, v. 27, n. 54, p. 345-345, 2014.

MAGALHÃES, F. da Silva. Maçonaria e Educação: Contribuições para o Ideário Republicano (1889-1930). 2013. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MARCONDES, D. Iniciação à História da Filosofia. Dos Pré-Socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

MARQUES, Adílio Jorge. O Iluminismo no mundo luso-brasileiro. Rio de Janeiro: Editora Sapere, 2012.

MARRACH, Sonia. Outras histórias da educação: do Iluminismo à Indústria Cultural (1823-2005). São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. “A maçonaria republicana e a educação: um projeto para a conformação da cidadania”, in: SOUSA, Cynthia Pereira de (org). História da educação: processos, práticas e saberes. 3ª Ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003

\_\_\_\_\_. O ideário republicano e a educação: uma contribuição à história das instituições. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

MOREL, Marco; SOUZA, Françoise Jean de Oliveira. O poder da Maçonaria: a história de uma sociedade secreta no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

\_\_\_\_\_. Sociabilidades entre Luzes e sombras: apontamentos para o estudo histórico das Maçonarias da primeira metade do século XIX. Revista Estudos Históricos, v. 2, n. 28, p. 3-22, 2001.

MUSEU MAÇÔNICO PARANAENSE. Academia Paranaense de Letras Maçônicas.

Resumo Histórico da Cadeira nº 7 – Bernardino José de Campos Júnior. Disponível em: <http://www.museumaconicoparanaense.com/MMPRaiz/AcademiaPML/Patro-07.htm>. Acesso em: 06 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Relação das Lojas no Paraná. Resumo Histórico da Loja Maçônica Estrela de Antonina nº 0.90. Disponível em:

<[http://www.museumaconicoparanaense.com/MMPRaiz/LojaPRate1973/0190\\_Hist\\_Loja.htm](http://www.museumaconicoparanaense.com/MMPRaiz/LojaPRate1973/0190_Hist_Loja.htm)>. Acesso em: 06 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Loja Maçônica Fraternidade Paranaense nº 0.005, Curitiba-PR. Disponível em: <[http://www.museumaconicoparanaense.com/MMPRaiz/LojaPRate1973/0005\\_GLPR\\_Hist.htm](http://www.museumaconicoparanaense.com/MMPRaiz/LojaPRate1973/0005_GLPR_Hist.htm)>. Acesso em: 27 jan. 2018.

NASCIMENTO, José Anderson Nascimento. A contribuição da Maçonaria para a prática educativa em Aracajú (1970-1980). 2010. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

O PAIZ: folha política e imparcial. Rio de Janeiro, RJ: Typ. Imparcial, 1873. 36x17. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DOCREADER/DOCREADER.ASPX?BIB=738921>>.

<<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/paiz/738921>>. Acesso em: 20 out. 2017.

OLIVEIRA, A. de Almeida. O Ensino Público. 2.ed. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003. 376p. (Edições do Senado Federal, v.4).

PALOU, Jean. A Franco-Maçonaria Simbólica e Iniciática. São Paulo: Editora Pensamento, 2012.

PIROZI, Anízio. A QUARTA COLUNA: sociabilidades, e espaços de pertencimento na maçonaria. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro), Campos dos Goytacazes, 2013.

PONTES, Márcio Antônio Silva de. O contributo da Maçonaria para a abolição da escravatura. 2010. 117 f. Monografia – Pontifica Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PROCLAMAÇÃO da República: Ovação Popular ao General Deodoro da Fonseca e Bucayuva, na Rua do Ouvidor. Rio de Janeiro, RJ: [s.n.], 1889]. 1 grav., xilograv., color., 22,8 x 19,7cm em passe-partout 36,9 x 31,5 cm. Disponível em:

<[http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo\\_digital/div\\_iconografia/icon255685/icon255685.jpg](http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon255685/icon255685.jpg)>. Acesso em: 11 out. 2017.

REZZUTTI, Paulo. Sociedades Secretas no Brasil: A BUCHA – De estudantes a donos do poder. História Hoje.com. Disponível em: <<http://historiahoje.com/sociedades-secretas-no-brasil-a-bucha-de-estudantes-a-donos-do-poder/>>. Acesso em: 03 dez.

2017.

RIBEIRO, Luaê Carregari Carneiro. Uma América em São Paulo: a Maçonaria e o Partido Republicano Paulista (1868-1889). 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RIOS, Renato de Mesquita. João Brígido e sua escrita de uma história para o Ceará: narrativa, identidade e estilo (1859-1919). 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

\_\_\_\_\_. Ideais Maçônicos na formação de João Brígido enquanto intelectual e produtor de textos (1974-1921). In: Sérgio Ricardo da Mata, Helena Miranda Mollo & Flávia Florentino Varella (org.). Caderno de resumos & Anais do 2º. Seminário

Nacional de História da Historiografia. A dinâmica do historicismo: tradições historiográficas modernas. Ouro Preto: EdUFOP, 2008.

RIZZINI, Carlos. Dos clubes secretos às lojas maçônicas. Revista do IHGB. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. p. 29-44, v. 190, 1946.

ROAHNY, Lucas. A Liga Progressista e a Construção do Estado Imperial, 1860- 1868. 2013. 109 f. Monografia (Bacharel em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ROMANELLI, Otaíza. História da educação brasileira. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSA DOS VERGÉIS. A História da Loja Maçônica “Independência e Luz. Disponível em: <<http://rosadosvergeis.com.br/index.php/2017/11/28/loja-maconica-independencia-e-luz/>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

ROVARON, Carlos Eduardo. Ocupação da região da caldeira vulcânica de Poços de Caldas-MG (Séc. XVIII-XX). 2009. 253 f. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SALOMÃO, Lutffala. Igreja Católica e Maçonaria: As causas do conflito. Londrina: Editora maçônica A Trolha, 1998.

SILVA. Ivanilson Bezerra da. MAÇONARIA E EDUCAÇÃO NA CIDADE DE SOROCABA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX: UMA ANÁLISE A

PARTIR DAS RELAÇÕES DE PODER. Revista Ciência & Maçonaria, Brasília, Vol. 1, n.1, p. 65-79, Jan/Jun, 2013.

\_\_\_\_\_. A Cidade, a Igreja e a Escola: relações de poder entre maçons e presbiterianos em Sorocaba na segunda metade do século XIX. 2010. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. Apontamentos sobre Maçonaria, abolição e a educação dos filhos de escravos na cidade de Sorocaba no final do Século XIX. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 27, p. 95-111, 2007.

SILVA, Vanderlei da. A PARTICIPAÇÃO DA LOJA MAÇONICA PERSEVERANÇA III NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM SOROCABA: Do Final

do Segundo Reinado ao Final da Primeira República. Sorocaba: Crearte Editora, 2013.

SOUSA, Rainer Gonçalves. "O golpe da maioria". Brasil Escola. Disponível em

<<http://brasilecola.uol.com.br/historiab/o-golpe-maioridade.htm>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. Cadernos-Cedes, Campinas, v. 20, n.51, nov. 2000.

STEVENSON, David. As Origens da Maçonaria: O Século da Escócia (1590-1710). São Paulo: Madras, 2009.

VITAL, Dievani Lopes. ILUMINISMO E REVOLUÇÃO NAS IDEIAS E NAS PRÁTICAS POLÍTICAS DA "ILUSTRAÇÃO" BRASILEIRA. 2015. 219 f.

Dissertação (Mestrado em História) –Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

ZICHIA, Andrea de Carvalho. O direito à educação no período imperial: um estudo de suas origens no Brasil. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 359; 368; 373.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 376.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 06, 21º ano, agosto de 1896, p. 395-397.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 07 e 08, 21º ano, setembro e outubro de 1896, p. 480.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 09, 21º ano, novembro de 1896, p. 550-551.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 05 e 06, 22º ano, julho e agosto de 1897, p. 265.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 05 e 06, 22º ano, julho e agosto de 1897, p. 264.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, números 07 e 08, 22º ano, setembro e outubro de 1897, p. 362-364.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 02, 23º ano, abril de 1898, p. 164.

Boletim do Grande Oriente do Brasil, Jornal Oficial da Maçonaria Brasileira, número 11 e 12, 23º ano, janeiro e fevereiro de 1899, p. 714.

## Capítulo 13



10.37423/231208609

# CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA DE COVID-19 NA REESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E A MIGRAÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO À DISTÂNCIA.

*Milena Gaion Malosso*

*Universidade Federal do Amazonas*

*Ivan Monteiro dos Santos*

*Universidade Federal do Amazonas*

*Erick Martins e Souza*

*Universidade Federal do Amazonas*

*Maria Aparecida da Silva Furtado*

*Universidade Federal do Amazonas*

*Lilian Vieira Leônidas*

*Universidade Federal do Amazonas*

*Fleming Nabeshima de Farias*

*Universidade Federal do Amazonas*

*Edilson Pinto Barbosa*

*Universidade Federal do Amazonas*



A educação a distância é uma modalidade de ensino que utiliza tecnologias para conectar professores e alunos que estão em locais diferentes, tendo vantagens, como a flexibilidade de horários, a autonomia dos estudantes e a redução de custos, mas também pode ter desafios, como a falta de infraestrutura, a dificuldade de interação, a baixa qualidade dos cursos e a evasão escolar.

De acordo com os dados do monitoramento global do fechamento de escolas causado pelo coronavírus, da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a pandemia da COVID-19 impactou mais de 1,5 bilhão de estudantes em 188 países, o que corresponde a cerca de 91% do total no planeta. Alguns países, como Chile e Argentina, registraram 199 dias sem atividades presenciais entre 11 de março de 2020 e 2 de fevereiro de 2021 (As consequências do ensino EAD para as Universidades. Disponível em: <https://bing.com/search>, as consequências do ensino EAD para as Universidades).

Os impactos da pandemia na educação podem ser negativos ou positivos, dependendo das condições e das estratégias adotadas pelos sistemas educacionais, pelas escolas, pelos professores, pelos estudantes e pelas famílias. Alguns dos impactos negativos são: a desigualdade social e de acesso a tecnologias, a perda de aprendizagem, o aumento da evasão e da repetência, o afastamento das famílias da escola, a dificuldade de concentração e a falta de suporte emocional<sup>1</sup>. Alguns dos impactos positivos são: a ressignificação da educação para desenvolver novas habilidades, o uso da tecnologia como aliada do aprendizado, a valorização dos professores, a maior participação das famílias e a busca por inovação e cooperação (Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>, 03/12/2023).

Os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) são uma das iniciativas que buscam promover a colaboração entre os entes federados e o setor privado para a melhoria da qualidade da educação, envolvendo o associativismo territorial, a colaboração horizontal, o trabalho em rede entre municípios com proximidade geográfica e características sociais e econômicas semelhantes e a realização de acordos de cooperação e parcerias com órgãos públicos e instituições privadas e não-governamentais. Podem trazer benefícios, como o compartilhamento de recursos, experiências e soluções, mas também podem ter implicações para a democratização da educação, como a interferência do setor privado na gestão e na política educacional (Os impactos da pandemia na Educação Básica, disponível em: <https://g1.globo.com.sp/são-carlos-regiao/especial-publicitario/sae-digital/educação-em-evolucao/noticia/2020/11/06>).

Algumas estatísticas mostram que, entre 2011 e 2021, o número de ingressantes em cursos superiores de graduação, na modalidade de educação a distância (EaD), aumentou 474%. Em 2021, foram mais de 3,7 milhões de matriculados em cursos à distância. O número representou 41,4% do total. Na série histórica destacada pela pesquisa (2011 a 2021), o percentual de matriculados em EaD aumentou 274,3%, enquanto, nos presenciais, houve queda de 8,3%. A rede privada ofertou 96,4% das vagas em EaD, enquanto a rede pública foi responsável por 3,6% das ofertas, quando 70,5% dos estudantes, em 2021, ingressaram por meio de cursos remotos.

Mais de 70% dos novos alunos do ensino superior privado em 2022 optaram por estudar à distância, segundo INEP (LuizaTenente, g1, em 10/10/2023, disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/10/10/dados-censo-educacao-superior-2022.ghtml>).

Dados do Censo da Educação Superior 2022 foram divulgados, e os números revelam que 1 a cada 5 jovens de 18 a 24 anos não concluiu o ensino médio nem vai à escola no Brasil.

Em 2022, 72% dos alunos que foram aprovados no ensino superior privado optaram por estudar à distância, mostram dados do Censo da Educação Superior 2022, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nas licenciaturas (cursos de formação de professor), o índice foi ainda maior: 93,2%.

O crescimento da Educação à Distância (EAD), tendência presente nos últimos anos, gera preocupação de especialistas, por causa da regulação frágil do setor e da dificuldade de mensurar a qualidade dessas graduações. Os mecanismos atuais de avaliação de cursos não levam em conta, por exemplo, o tipo de plataforma on-line usada pelas instituições de ensino e o tempo dedicado a aulas "síncronas", em que os alunos podem interagir em tempo real com os professores.

A tendência é que as Faculdades gravem o material didático apenas uma vez e o vendam para um número cada vez maior de interessados. "O papel do MEC é regular isso. É um sinal vermelho aceso para a gente tomar medidas importantes diante desse cenário", afirmou Camilo Santana, ministro da Educação, durante o evento de divulgação dos dados. Segundo ele, por decisão do governo federal, 16 cursos superiores não poderão ser feitos à distância: 4 já suspensos (enfermagem, direito, odontologia e psicologia) e outros 12 ainda em debate, por meio de consulta pública.

Rodrigo Capelato, Diretor-Executivo do Semesp, entidade que representa mantenedoras de ensino superior no Brasil, explica que a modalidade à distância "tem sido mais atrativa por trazer flexibilidade em termos de local e horário para o aluno estudar, mas principalmente por ser oferecida

com mensalidades mais baratas". "E 80% do alunado brasileiro têm renda per capita de até 3 salários-mínimos, ou seja, não têm condição de pagar mensalidades dos cursos presenciais. A cobertura do PROUNI e do FIES é baixa, e o número de vagas no ensino público também", complementa.

Segundo dados do Censo sobre o assunto, o número de novos alunos que escolheram fazer Faculdade à distância cresceu 20% entre 2021 e 2022, saltando de 3,9 milhões para 4,7 milhões. Desde 2020, a EAD ultrapassou o ensino presencial no quesito "interessantes". A quantidade de cursos EAD no ensino superior triplicou em 4 anos: foi de 3.177 graduações em 2018 para 9.186 em 2022.

Os índices do Censo, referentes a professores, alunos e instituições de ensino, servem para embasar novas políticas públicas e desenhar um panorama da educação brasileira. 1 a cada 5 jovens não concluiu o ensino médio nem vai à escola. O Inep mostrou também que, de cada 5 brasileiros de 18 a 24 anos, um está fora da escola mesmo sem ter concluído o ensino médio. A distribuição é a seguinte, nessa faixa etária:

- 1,2% está "atrasado" e frequenta o ensino fundamental;
- 9,9% também estão fora do padrão esperado e ainda cursam o ensino médio;
- 21,2% não vão à escola e não concluíram ensino médio;
- 20,2% frequentam o ensino superior;
- 4% já concluíram a Faculdade;
- 43,4% não estão na Universidade, mas concluíram o ensino médio.

Menos da metade dos alunos fez o ENEM, segundo o Censo da Educação Superior 2022, evidenciando que apenas 48,2% dos alunos brasileiros que concluíram o ensino médio em 2022 fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), prova que possibilita o acesso a Universidades públicas (por meio do SISU) e particulares (por bolsas, no PROUNI, e por financiamento, no FIES). Os estados com pior desempenho foram Bahia, Roraima, Maranhão e Pará. A situação foi mais favorável no Ceará, em Goiás e no Espírito Santo.

Segundo o ministro da Educação, "nos últimos anos, houve uma tentativa do Governo Federal de desconstruir o ensino superior no Brasil (...), com corte orçamentário nas Universidades. Esse é o efeito. Estamos começando a reverter o número de inscritos no ENEM, que estava em queda nos últimos anos".

A edição de 2023 recebeu 3,9 milhões de inscritos, um aumento de 13,1% em relação ao ano passado. O índice marca uma recuperação após a pandemia da Covid-19: o número de inscrições mais baixo da história foi registrado em 2021 (3,1 milhões). Apesar da melhora, o ENEM ainda está longe de se aproximar do alcance que tinha no período de 2014 a 2016, quando atingia mais de 8 milhões de alunos.

Algumas Faculdades enfrentam dificuldade em preencher vagas, considerando que nem mesmo a graduação em Medicina, tradicionalmente tão concorrida, consegue preencher 100% das vagas oferecidas nas instituições de ensino, tanto na rede pública quanto na privada, o índice de ocupação foi de cerca de 95% no último ano. Em média, considerando os cursos de todas as áreas, aproximadamente 80% das vagas nas Universidades Privadas ficaram ociosas em 2022. Entre as públicas, o índice foi de 30%. Os casos mais alarmantes foram registrados nas Licenciaturas de Química e Física:

Dados da Rede privada mostram que:

- Na formação de professor de Química: 97% das vagas não foram preenchidas
- Na formação de professor de Física: 97,6% das vagas não foram preenchidas

Dados da Rede Pública mostram que:

- Na formação de professor de Química: 46,4% das vagas não foram preenchidas
- Na formação de professor de Física: 49,8% das vagas não foram preenchidas

O MEC através da Portaria nº 2.041/2023, de 29 de novembro de 2023 interrompeu os processos de autorização de cursos EaD por 90 dias (para a conclusão da regulamentação específica) dos seguintes cursos superiores na modalidade EaD: I - Biomedicina; II - Ciências da Religião; III - Direito; IV - Educação Física; V - Enfermagem; VI - Farmácia; VII - Fisioterapia; VIII - Fonoaudiologia; IX - Geologia/Engenharia Geológica; X - Medicina; XI - Nutrição; XII - Oceanografia; XIII - Odontologia; XIV - Psicologia; XV - Saúde Coletiva; XVI - Terapia Ocupacional; e XVII - Licenciaturas em qualquer área. Define também interromper os pedidos de credenciamento na modalidade EAD, das IES que obtiverem Conceito Institucional para EaD - CI-EaD inferior a 4 (quatro) (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, Publicado em: 30/11/2023. Edição: 227, Seção: 1, Página: 38. Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.041-de-29-de-novembro-de-2023-526999927>).

Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada à Pasta, divulgaram, dia 10 de outubro de 2023, os resultados do Censo da Educação Superior 2022. A pesquisa estatística revelou que o número de ingressantes em cursos de graduação na educação a distância (EaD) tem aumentado substancialmente nos últimos anos, tendo ultrapassado a marca histórica de 3 milhões em 2022. Durante a coletiva de imprensa, o Ministro de Estado da Educação, Camilo Santana, anunciou uma série de medidas para enfrentar algumas realidades destacadas pela pesquisa, relacionadas à regulação da oferta de cursos EaD, melhorias na formação docente e promoção da eficiência da educação superior.

A matrícula em educação a distância estava presente em 3.219 municípios brasileiros em 2022, um aumento de 87% quando comparado com 2014. O número de ingressantes nos cursos de licenciaturas na modalidade, em 2022, correspondia a 81% do total. Considerando-se as matrículas, 64% já são em EaD. Nas instituições privadas, 94% dos ingressos e 88% das matrículas são na modalidade. Essas instituições, inclusive, foram responsáveis por 83% dos ingressos nas licenciaturas no último ano.

Para Camilo Santana, esse crescimento acende um alerta ao MEC, especialmente quanto à qualidade da educação superior nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, o MEC vai aprimorar a regulação do setor, implementando novas diretrizes para qualificar os cursos à distância. “Estou bastante preocupado, primeiramente com a qualidade desses cursos. Claro que facilita muito a vida do trabalhador, que tem que trabalhar, se deslocar. Temos de avaliar qual tipo de curso ofertado para boa formação do profissional pode ser a distância”, disse. “Não estamos aqui demonizando o ensino a distância, não. Ele é importante para facilitar a vida, mas quero prezar pela qualidade da oferta desses cursos”, completou (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/outubro/mec-anuncia-medidas-para-melhorar-educacao-superior>)

A educação a distância é importante para facilitar a vida, mas quero prezar pela qualidade da oferta desses cursos.” Camilo Santana, Ministro da Educação. O Ministério criou, no início de 2023, um Grupo de Trabalho para avaliar essa pauta e já apresentou o relatório dos trabalhos. Também será iniciada uma consulta pública para avaliar cursos que a Pasta avalia que não deveriam ocorrer na modalidade a distância. A ideia é também rever todos os cursos com necessidade de terem parte da carga horária na modalidade a distância e parte obrigatoriamente presencial.

O Ministro esclareceu que a consulta pública foca a qualidade da oferta e a valorização do campo de prática desses cursos. Outro ponto que ele destacou foi a necessidade de rever as diretrizes nacionais curriculares. “Determinei à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação

Superior (SERES) que realize uma supervisão especial nos cursos a distância, para revermos todo o marco regulatório. Nossa preocupação não é com o fato de ter curso a distância, mas garantir a qualidade desses cursos que serão oferecidos para a formação profissional, tendo em vista que determinados cursos são impossíveis de serem feitos em EaD”, pontuou.

De acordo com ele, o resultado do Censo da Educação Superior estava sendo aguardado para que ações mais rígidas fossem tomadas, tendo em vista o papel do MEC de coordenar e regular os cursos da educação superior. Nesse sentido, estão previstas melhorias no Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), entre outras.

Outro dado importante diz respeito à taxa de conclusão acumulada, que, em 2022, teve um percentual total de 41%. Esse percentual sobe para 53% entre estudantes com reserva de vaga de ingresso na rede federal; 50%, no caso do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); e 59% para estudantes do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Ao analisar a taxa de desistência acumulada em 2022, os números mostram que o percentual total é de 58%, mas a taxa cai para 36% entre estudantes com reserva de vaga de ingresso na rede federal, passando para 49% entre estudantes do FIES e 40% do PROUNI.

Ainda na EaD, chama atenção o número de ingressantes em cursos presenciais, que vem diminuindo desde 2014. Em 2021, foi registrado o menor valor dos últimos dez anos. Entretanto, em 2022, foi registrada uma quebra da tendência e o número de ingressantes em cursos presenciais voltou a subir, registrando um total de 1.656.172 alunos.

Na rede privada, 32,45% das vagas novas não são preenchidas. O fenômeno se repete na rede pública, em que 26,4% das vagas novas não recebem estudantes, índice semelhante ao observado na rede federal. As vagas remanescentes têm taxas de ocupação bem inferiores: na rede federal, apenas 20,9% das mais de 135 mil vagas remanescentes foram ocupadas em 2022.

O MEC vem estudando a reformulação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) para otimizar a ocupação das vagas remanescentes e facilitar a mobilidade estudantil. Outra frente de ação é o aumento na oferta de Bolsa Permanência e reajuste nos valores, para ampliar o número de estudantes quilombolas, indígenas, integrantes do PROUNI e alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior atendidos pelo programa.

No âmbito do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) também está prevista a priorização de obras que contribuem diretamente para ampliar a permanência estudantil, como a construção e

reforma de restaurantes universitários e moradias estudantis, além de equipamentos esportivos e centros de convivência.

A formação de docentes, por meio das licenciaturas, também foi destaque na pesquisa. Em 2022, foram registradas 1.669.911 matrículas desse tipo de curso. Desse total, 571.929 estão em instituições públicas e 1.097.982 em instituições privadas. Nos cursos de licenciatura, os ingressantes de cursos EaD representam 93,7% do total, enquanto na rede pública são 22,2% nessa modalidade. Entre os cursos de licenciatura, a graduação em Pedagogia abarca quase metade (49,2%) ou pouco mais de 821 mil alunos matriculados.

O MEC trabalha em alternativas para os professores, por meio do Grupo de Trabalho de Formação Docente, e anunciou uma supervisão específica em relação à modalidade a distância, no caso dos cursos de formação. A proposta é limitar o crescimento indiscriminado da oferta de novas vagas EaD, incorporando condicionalidades relativas à falta de oferta de vagas presenciais em localidades e áreas de formação específicas. Outras medidas serão o estabelecimento de parâmetros de qualidade.

## REFERÊNCIAS

Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs). Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/894/89462860017/>.

As consequências do ensino EAD para as Universidades. Disponível em: <https://bing.com/search>

Ensino a distância cresce 474% em uma década - gov. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada.03/12/2023>

Ensino a distância cresce 474% em uma década - Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>.

Ensino a distância cresce 474% em uma década - Ministério da Educação. Disponível em: [https://bing.com/search?q=Estatísticas sobre educação a distância no Brasil](https://bing.com/search?q=Estatísticas+sobre+educação+a+distância+no+Brasil).

 [conhecimentolivre.org/home](http://conhecimentolivre.org/home)  
 [contato@conhecimentolivre.org](mailto:contato@conhecimentolivre.org)  
 [editoraconhecimentolivre](https://www.instagram.com/editoraconhecimentolivre)



# ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: UMA ABORDAGEM PLURALISTA

VOLUME XXI