



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE



# **PESQUISA E DESENVOLVIMENTO: UM OLHAR SOBRE A HUMANIDADE**

**VOLUME XIV**

Frederico Celestino Barbosa

Pesquisa e Desenvolvimento: um olhar sobre a humanidade

14<sup>a</sup> ed.

Piracanjuba-GO  
Editora Conhecimento Livre  
Piracanjuba-GO

14ª ed.

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

Barbosa, Frederico Celestino  
B238P Pesquisa e Desenvolvimento: um olhar sobre a humanidade  
/ Frederico Celestino Barbosa. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2024

86 f.: il

**DOI:** 10.37423/2024.edcl994

**ISBN:** 978-65-5367-549-0

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. ciências-humanas 2. sociedade 3. complexidades-da-sociedade I. Barbosa, Frederico Celestino II.  
Título

CDU: 30

<https://doi.org/10.37423/2024.edcl994>

**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 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

Dr. Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo

Dr. Rodrigo Couto Santos

Dra. Milena Gaion Malosso

PHD Marcos Pereira Dos Santos

|                                                                                                                  |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>CAPÍTULO 1 .....</b>                                                                                          | <b>5</b>  |
| FUNÇÃO SOCIAL DA CIDADE E O PLANEJAMENTO URBANO                                                                  |           |
| Gustavo Fialkowski de Oliveira                                                                                   |           |
| Daniela dos Santos Pereira                                                                                       |           |
| <b>DOI 10.37423/240809225</b>                                                                                    |           |
| <b>CAPÍTULO 2 .....</b>                                                                                          | <b>15</b> |
| ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DAS/EM ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO: O QUE DIZEM COORDENADORES/AS E PROFESSORES/AS? |           |
| Daiane Pinheiro de Souza Cardoso                                                                                 |           |
| Viviane Brás dos Santos                                                                                          |           |
| <b>DOI 10.37423/240809228</b>                                                                                    |           |
| <b>CAPÍTULO 3 .....</b>                                                                                          | <b>37</b> |
| APAE: CONHECER, AGIR E CONVIVER                                                                                  |           |
| Denise Maria de Mendonça Dourado                                                                                 |           |
| Anderson Barbosa Pereira                                                                                         |           |
| <b>DOI 10.37423/240809253</b>                                                                                    |           |
| <b>CAPÍTULO 4 .....</b>                                                                                          | <b>43</b> |
| O USO DA LEITURA COMO ESTRATÉGIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM                                            |           |
| Nazaré da Penha Coelho                                                                                           |           |
| Sara de Jesus                                                                                                    |           |
| Sidval Alves Gonçalo                                                                                             |           |
| Angélica Bispo de Souza                                                                                          |           |
| Débora Daianne Ferreira de Oliveira                                                                              |           |
| Gabriel Nascimento dos Santos                                                                                    |           |
| Francisca Meury de Sousa                                                                                         |           |
| Urya Regina Novaes da Silva Sales                                                                                |           |
| Tassiane Michely de Oliveira Santos                                                                              |           |
| Tissiana Carla de Almeida Gomes Machado                                                                          |           |
| <b>DOI 10.37423/240809267</b>                                                                                    |           |

## **CAPÍTULO 5 ..... 53**

### **A LUDICIDADE COMO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**

Débora Daianne Ferreira de Oliveira

Nazaré da Penha Coelho

Sidval Alves Gonçalo

Sara de Jesus

Angélica Bispo de Souza

Gabriel Nascimento dos Santos

Francisca Meury de Sousa

Urya Regina Novaes da Silva Sales

Camila Verusca Rodrigues de Oliveira

Leticia dos Santos Silva

**DOI 10.37423/240809271**

## **CAPÍTULO 6 ..... 64**

### **ESTADO E OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO: FUNDAÇÃO BRASIL CENTRAL (1943-1967) E SUPERINTENDÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DO CENTRO-OESTE (1967-1991)**

Pedro Henrique Marques Cardoso

**DOI 10.37423/240809272**

# Capítulo 1



10.37423/240809225

## FUNÇÃO SOCIAL DA CIDADE E O PLANEJAMENTO URBANO

*Gustavo Fialkowski de Oliveira*

*Universidade Estadual de Londrina*

*Daniela dos Santos Pereira*

*Universidade Estadual de Londrina*





**Resumo:** Este trabalho procura analisar a dependência que a função social da cidade tem em relação ao planejamento urbano previsto no Estatuto da Cidade em atendimento aos preceitos constitucionais. Para que a sociedade tenha qualidade de vida, faz-se necessário que a cidade seja equilibrada, colocando à disposição os elementos aduzidos na Constituição Federal. Para isso, este estudo busca demonstrar que o planejamento urbano feito, mormente, pelo Município, é uma forma de garantir a aplicação deste equilíbrio e, conseqüentemente, dos preceitos constitucionais.

**Palavras-chave:** Função social da cidade; Planejamento urbano, Instrumentos do planejamento, Qualidade de vida.

## 1 INTRODUÇÃO

Na última Idade da humanidade, em todo o globo terrestre, as cidades cresceram demasiadamente e, em grande parte, desorganizadas. Pelo excesso de pessoas habitando um mesmo local, a qualidade de vida desta população urbana é constantemente ameaçada.

A função social da cidade constitui um importante princípio para o alcance desta qualidade de vida. A necessidade de seu cumprimento está descrito na Constituição Federal de 1988. Por outro lado, o planejamento urbano é uma ferramenta que tem como função garantir o cumprimento deste princípio. Deste modo, existe uma interdependência entre estes dois institutos, quais sejam, o planejamento urbano e o princípio da função social da cidade.

Com a implantação adequada dos instrumentos do planejamento urbano, dos quais o Município tem à disposição os descritos no artigo 4º da Lei nº 10.257/01 – o Estatuto da Cidade –, é possível alcançar o equilíbrio entre a sociedade, a economia e o ambiente natural e proteger, não somente, a qualidade de vida dos que habitam a urbe, mas o planeta.

## 2 FUNÇÃO SOCIAL DA CIDADE

Para que o ser humano viva com qualidade, não apenas o seu sucesso profissional, conquista pessoal ou relações interpessoais devem ocorrer de modo sadio e equilibrado, mas, também, o ambiente onde habita deve o ser.

O indivíduo que vive em uma cidade, como em qualquer outro lugar, precisa respirar, locomover-se, alimentar-se e ter seus momentos de lazer – direitos descritos como fundamentais na Constituição federal.

A cidade é um local onde muitos indivíduos habitam uma mesma região, devendo haver um controle sobre essa população, além de mecanismos que assegurem a harmonia dela, no que diz respeito ao seu deslocamento, sistema de produção industrial, comercial e de serviços.

Sobre esse ambiente urbano sadio e equilibrado, já que possui íntima relação com o ambiente natural, vale citar as palavras do professor Édis Milaré<sup>1</sup>:

A exploração desastrada do ecossistema terrestre, de um lado, e a ampliação da consciência ecológica e dos níveis de conhecimento científico, de outro lado, produziram mudanças de natureza técnica e comportamental que, embora ainda tímidas, vêm concorrendo para superar a falsa antinomia ‘proteção ao meio ambiente x crescimento econômico’.

A ideia de “função social da cidade” nasce desta maneira, ou seja, quando a cidade permite que seus habitantes possam ter o equilíbrio da economia com a sociedade e ambiente natural.

O artigo 182 da Constituição Federal<sup>2</sup> traz esta ideia quando determina qual é a política de desenvolvimento que deve ocorrer neste ambiente. Este artigo constitucional e a Lei nº 10.257/01<sup>3</sup>, denominada “Estatuto da Cidade”, em seu artigo 2º, incluem a expressão “função social da cidade” em seus textos, afirmando que a política urbana, tem por objetivo o desenvolvimento destas funções, mas não são específicos quanto a estas funções.

A doutrina vem preencher a lacuna legal, tentando delimitar o que seria a função social da cidade. Celso Antonio Pacheco Fiorillo<sup>4</sup>, por exemplo, explica quais são as funções da cidade com base no que diz os artigos 5º e 6º da Constituição Federal. Ele entende que a cidade cumpre sua função social, somente, quando estes artigos são atendidos. Assim,

[...] significa dizer que a função social da cidade é cumprida quando esta proporciona a seus habitantes o direito à vida, à segurança, à igualdade, à propriedade e à liberdade (CF, art. 5º, caput), bem como quando garante a todos um piso vital mínimo, compreendido pelos direitos sociais à educação, à saúde, ao lazer, ao trabalho, à previdência social, à maternidade, à infância, à assistência dos desamparados, entre outros encartados no art. 6º.<sup>5</sup>

Ainda sobre as funções sociais da cidade, mais adiante, Fiorillo<sup>6</sup> diz que “a função social da cidade é cumprida quando proporciona a seus habitantes uma vida com qualidade, satisfazendo os direitos fundamentais, em consonância com o que o art. 225 preceitua”, o qual trata do direito a meio ambiente ecologicamente equilibrado. Demétrius Coelho Souza<sup>7</sup>, no entanto, ensina que estas se distinguem em quatro, quais sejam, a habitação, o trabalho, a circulação e o lazer.

Cabe dizer, acerca da habitação, que é dever do Poder Público manter a moradia digna dos seus habitantes. O trabalho, do mesmo modo, deve ser viabilizado de modo que possibilite aos habitantes da cidade a devida produção e sustento. A circulação deve ser facilitada através de um sistema de transporte adequado. E o lazer existe quando a cidade contém praças, teatros, parques, etc.

O professor Celso Antonio Pacheco Fiorillo<sup>8</sup> inclui o “consumo” como mais uma função social da cidade, dizendo que ela deve ter as condições econômicas para manter o comércio e os serviços essenciais para a vida humana, assim como manter a ordem econômica nacional.

Uma sociedade deve manter uma relação equilibrada com o aspecto econômico e ambiental e, no que diz respeito à sociedade urbanizada, quando se atribui uma função social à cidade, mais do que atender o seu aspecto social, deve-se atender o seu aspecto econômico e ambiental, tendo em vista

que não existe vida para o ser humano e, por conseguinte, para a cidade, sem a presença destes últimos.

Estas funções sociais da cidade são interesses difusos. Isto porque todos os habitantes da cidade são afetados por elas, as quais consistem em direitos transindividuais e indivisíveis.

De todo modo, o artigo 3º da Constituição Federal, determina à necessidade da construção de uma sociedade livre, justa, solidária, a garantia do seu desenvolvimento, a erradicação da pobreza, da marginalização, a diminuição das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos sem qualquer forma de discriminação. Portanto, a cidade, onde se encontra a maior parte da população do país, conforme o exposto no próximo tópico deve ter estes objetivos, também, na elaboração de seu planejamento urbano.

Quando observado o princípio da função social da cidade, consequentemente, esta proporcionará uma vida com mais qualidade aos seus habitantes.

É passível notar, assim, a importância do alcance das funções sociais da cidade. Essa importância decorre, não apenas da necessidade de atingir os objetivos constitucionais expostos em seu artigo 3º, mas da própria realidade econômica, ambiental e social do ser humano.

### 3. ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO URBANO PARA CUMPRIMENTO DA FUNÇÃO SOCIAL DA CIDADE

O direito urbanístico, assim como o direito ambiental, trata do meio ambiente, mas com ênfase na proteção da urbe, como forma de garantir a qualidade do crescimento urbano. Neste sentido, a Constituição Federal, em seus artigos 182 e 183, conforme o já mencionado, dispõe sobre a “política de desenvolvimento urbano”, a qual busca manter sadio o meio ambiente urbano e garantir a qualidade de vida de seus habitantes. Sobre o termo “urbanismo”, Elida Sá e Isa Brito<sup>9</sup> ensinam que:

O termo ‘urbanismo’ é derivado do latim *urbes*. Inicialmente a sua constituição foi ligada à arte, face à necessidade estática de embelezamento e estava inserida no contexto social e histórico da época em que foi criada, [...]. Atualmente o urbanismo é considerado a técnica, a ciência e a arte de planejar a cidade, disciplinando seu crescimento, suprimindo as necessidades básicas do homem.

Desta forma, o urbanismo tem o significado de “aprimoramento” da vida de uma cidade, buscando, portanto, um desenvolvimento, o qual, para continuar sendo proveitoso e mantenedor, deve respeitar o meio ambiente, a sociedade e a economia.

Esta ideia está clara na Constituição Federal. Enquanto o artigo 21, XX, da Constituição Federal dispõe sobre a responsabilidade da União acerca da instituição de diretrizes gerais para o desenvolvimento urbano, em seus artigos 182 e 183, conforme o já mencionado, ela dispõe sobre a “política de desenvolvimento urbano” a ser executada pelo Município a qual busca manter sadio o meio ambiente urbano e garantir a qualidade de vida de seus habitantes. Dito de outro modo, José Afonso da Silva<sup>10</sup> elucida que:

A política Urbana busca realizar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes, sendo que o § 1º da art.182 define o *Plano Diretor* como instrumento básico dessa política. Tudo isso, em última análise, quer dizer que a Política Urbana, tem por objeto construir e ordenar um meio ambiente urbano equilibrado e saudável.

É claro, conforme o que ensina o ilustre professor ao citar o artigo 182 da Constituição Federal, que o plano diretor é um instrumento básico para o cumprimento da função social da cidade. Todavia, o ente federativo responsável por este cumprimento tem um leque enorme não taxativo de instrumentos da política urbana, os quais estão descritos no Estatuto da Cidade, em seu artigo 4º. Ao final deste, estão o EIA (estudo prévio de impacto ambiental) e o EIV (estudo prévio de impacto de vizinhança). Estes dois instrumentos visam proteger o ambiente, seja ele o natural ou o artificial.

Sobre o ambiente urbano. A Constituição, em seu artigo 23, VI, determina que é responsabilidade de todos os entes Federativos a proteção do meio ambiente contra todas as formas de poluição. Já em seu artigo 183, determina que é responsabilidade municipal a organização urbana, de maneira a garantir a salubridade dos munícipes.

Evidentemente, esse ordenamento urbano deve respeitar os preceitos do artigo 225 da Constituição que delimita que “todos tem o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado”<sup>11</sup>, bem como, o artigo 5º que trata da função social da propriedade. E para que a função social da propriedade urbana seja realizada é necessário seguir o que delimita o artigo 182 da Constituição Federal<sup>12</sup>:

A política de desenvolvimento urbano, executada pelo Poder Público municipal, conforme diretrizes gerais fixadas em lei, tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes.

[...]

§ 2º - A propriedade urbana cumpre sua função social quando atende às exigências fundamentais de ordenação da cidade expressas no plano diretor.

Fundamentalmente, o Município exerce um papel de destaque no cumprimento desta função social, conforme entende José Afonso da Silva<sup>13</sup>:

Em verdade, as normas urbanísticas municipais são as mais características, porque é nos Municípios que se manifesta a atividade urbanística na sua forma mais concreta e dinâmica. Por isso, a competência da União e do Estado esbarra na competência própria que a Constituição reservou aos Municípios [...].

Sob este prisma, o Município tem o dever de garantir o crescimento equilibrado da cidade. E, para isso, é necessário que o Município delimite a forma de uso e ocupação do solo, conforme preceitua o artigo 30, VIII, da Constituição Federal. O crescimento urbano que não se enquadra nos parâmetros legais estipulados, não provoca, apenas, a queda da qualidade de vida local e a degradação ambiental, mas também, permite a ocorrência de desastres naturais.

Por este motivo, o Município, além delimitar a forma de uso e ocupação do solo, deve atender o estabelecido na Lei nº 12.608/1214 em seu artigo 8º:

- III - incorporar as ações de proteção e defesa civil no planejamento municipal;
- IV - identificar e mapear as áreas de risco de desastres;
- V - promover a fiscalização das áreas de risco de desastre e vedar novas ocupações nessas áreas;
- [...]
- VII - vistoriar edificações e áreas de risco e promover, quando for o caso, a intervenção preventiva e a evacuação da população das áreas de alto risco ou das edificações vulneráveis;
- VIII - organizar e administrar abrigos provisórios para assistência à população em situação de desastre, em condições adequadas de higiene e segurança;
- IX - manter a população informada sobre áreas de risco e ocorrência de eventos extremos, bem como sobre protocolos de prevenção e alerta e sobre as ações emergenciais em circunstâncias de desastres;
- [...]
- XI - realizar regularmente exercícios simulados, conforme Plano de Contingência de Proteção e Defesa Civil;
- XIII - proceder à avaliação de danos e prejuízos das áreas atingidas por desastres.

Para auxiliar o Município nesta tarefa, o artigo 4º do Estatuto da cidade, conforme o já explicado, trata dos instrumentos do planejamento. Vale citar alguns: o plano diretor; a disciplina do parcelamento, do uso e da ocupação do solo, o zoneamento ambiental; o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e orçamento anual, a gestão orçamentária participativa, os planos, programas e projetos setoriais e os planos de desenvolvimento econômico e social<sup>15</sup>.

O zoneamento é mais um instrumento que cumpre um papel elementar. Nesse sentido, José Afonso da Silva<sup>16</sup> define que "o zoneamento pode ser entendido como um procedimento urbanístico destinado a fixar os usos adequados para as diversas áreas do solo municipal", delimitando assim, as

áreas passíveis de ocupação e as que devem ser preservadas, conforme as particularidades de cada cidade.

O controle do espaço promovido pelo efetivo zoneamento garante um equilíbrio na distribuição geográfica da população, em sua densidade, no sistema de produção, de trabalho e de locomoção, de modo que a cidade tenha condições de manter a qualidade social, econômica e ambiental, constituindo o tripé da sustentabilidade, que possui respaldo, inclusive, na Constituição Federal.

Assim, é certo que o planejamento urbano, de uma forma geral, é o meio capaz de fazer o Município alcançar o seu objetivo no que diz respeito ao desenvolvimento salutar da cidade. Este deve ser transparente. Isto, para atender, também, o princípio da publicidade. De todo modo, o adequado planejamento urbano permite, inclusive, que a população possa acompanhá-lo, conforme explicam Elida Sá e Isa Brito<sup>17</sup>:

[...] o planejamento permite que a população tome conhecimento dos destinos que os políticos desejam atribuir à cidade, participação das decisões ou tendo oportunidade de se opor a elas, evitando-se o fato consumado. Planejar é uma decisão política que deve ser lastreada na técnica, orquestrada para transformar a realidade existente, permitindo ao Estado se organizar para atingir, com eficiência e baixo custo, seus objetivos.

Explana-se, assim, a importância que o planejamento urbano tem na garantia da função social da cidade, principalmente, aquele que deve ser desempenhado pelo Município, tendo em vista que, não obstante o papel deste estar descrito na Constituição Federal, são as populações e autoridades locais que conhecem os problemas sociais, econômicos e ambientais da cidade, podendo-os identificar e resolver com mais facilidade que as demais unidades da federação.

## 4 CONCLUSÃO

Como ilação ao exposto sobre a relação entre a função social da cidade e o planejamento urbano, é passível dizer que, para o alcance desta função social, como forma de garantir a adequada qualidade de vida urbana, é necessário:

- I. que a cidade busque o cumprimento dos direitos estabelecidos nos artigos 5º e 6º da Constituição Federal;
- II. que o Município realize o planejamento urbano determinado na legislação, tanto na constitucional quanto na infraconstitucional, como o Estatuto da Cidade, fazendo uso dos instrumentos da política urbana, como o plano diretor, zoneamento e estudos prévios de impacto ambiental, de vizinhança e seus relatórios, assim como permitir o acompanhamento deste planejamento pela população;

- III. que todos busquem a sustentabilidade urbana, a qual é possível através do equilíbrio da sociedade com a economia e o ambiente natural.



## 5 REFERÊNCIAS

<sup>2,11,12</sup>BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 11 abr. 2015.

<sup>3,15</sup>\_\_\_\_\_. Lei n. 10.257, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Brasília, 10. set. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm)>. Acesso em: 11 abr. 2015.

<sup>14</sup>\_\_\_\_\_. Lei n. 12.608, de 10 de abril de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil - PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil - SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil - CONPDEC; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis nos 12.340, de 1o de dezembro de 2010, 10.257, de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239, de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Brasília, 11. abr. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12608.htm)>. Acesso em: 20 out.2014.

<sup>4,5,6,8</sup>FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. Curso de Direito Ambiental Brasileiro. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

<sup>1</sup>MILARÉ, Édis. Direito do Ambiente: A Gestão Ambiental em foco. 7. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

<sup>9,17</sup>SÁ, Elida; BRITO, Isa. O planejamento como construção da cidadania. Direito Ambiental, São Paulo, v. 7, n. 2, jul./set. 1997.

<sup>10,13,16</sup>SILVA, José Afonso da. Direito ambiental constitucional. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

\_\_\_\_\_. Direito Urbanístico Brasileiro. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

<sup>7</sup>SOUZA, Demétrius Coelho. O Meio Ambiente das Cidades. São Paulo: Atlas, 2010.

## Capítulo 2



10.37423/240809228

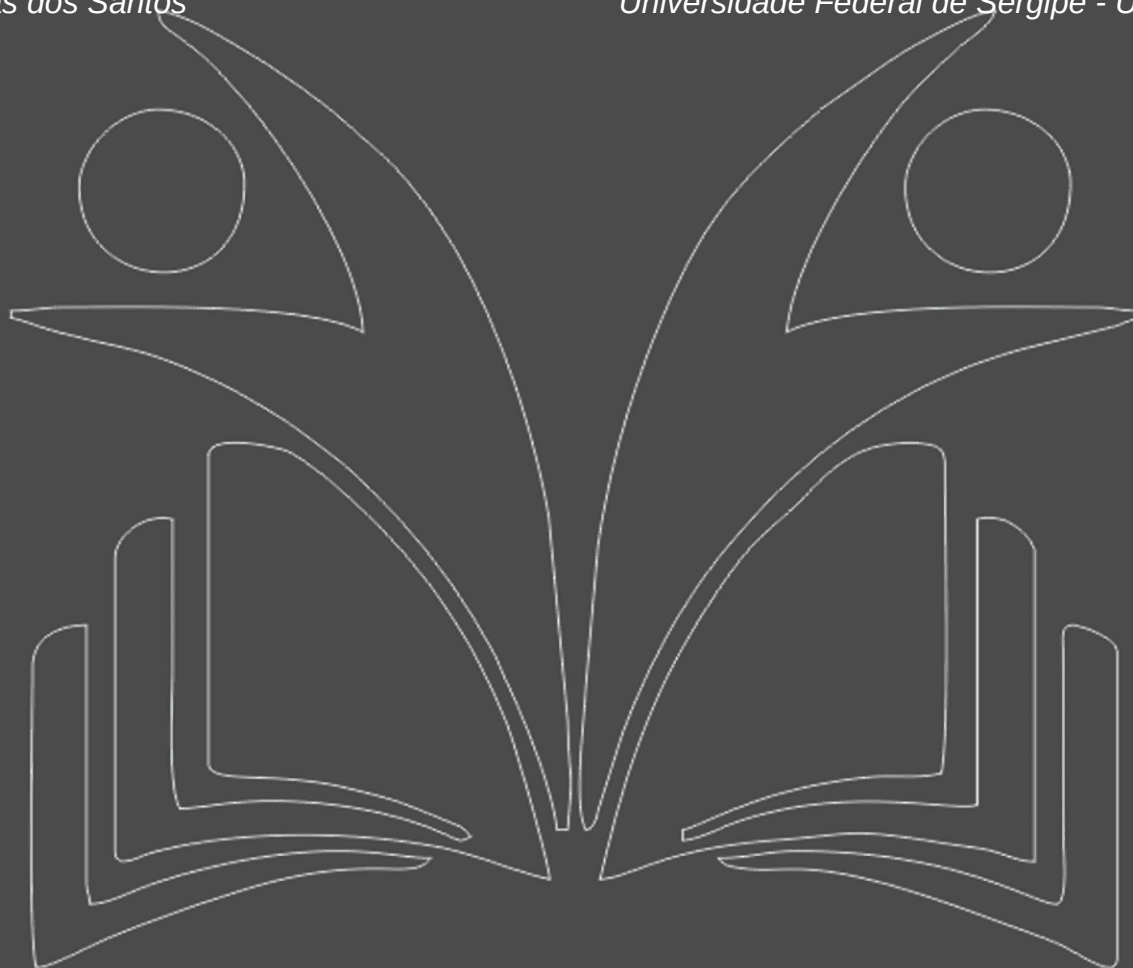
# ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DAS/EM ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO: O QUE DIZEM COORDENADORES/AS E PROFESSORES/AS?

*Daiane Pinheiro de Souza Cardoso*

*Universidade do Estado da Bahia - UNEB*

*Viviane Brás dos Santos*

*Universidade Federal de Sergipe - UFS*



**Resumo:** Este artigo tem com o objetivo de analisar as compreensões que os/as coordenadores/as e professoras/as de Senhor do Bonfim têm sobre acompanhamento pedagógico das escolas multisseriadas do campo. As classes multisseriadas estão presentes no ensino brasileiro, sobretudo, nas comunidades do campo. Essa realidade se acentua principalmente no semiárido baiano, no município de Senhor do Bonfim BA. Mais especificamente esse tipo de organização escolar se faz presente nas pequenas comunidades do campo, onde não há alunos suficientes para formação de turmas seriadas. Esse tipo de ensino se mostra „difícil“ pois com a pesquisa identificamos que, a falta de acompanhamento pedagógico ocasiona uma sobrecarga de trabalho para as professoras, haja vista, que elas nem sempre estão preparados para lidar com esse tipo de organização. A pesquisa foi realizada envolvendo três (3) docentes e (1) coordenadora. Para tanto, utilizamos a pesquisa qualitativa, e como instrumentos de coletas de dados utilizamos um questionário semiaberto e observações. A partir do estudo verificou-se que é preciso repensar o conceito de escolas do campo e as multisséries, investir em formação e acompanhamento pedagógico, sendo que, este último, é considerado pelos docentes, um elemento indispensável para a qualificação das práticas educativas.

**Palavras-chave:** Escola do Campo. Escola multisseriada. Professor/a. Coordenador/a. Acompanhamento Pedagógico.

## O CHÃO DE ONDE VENHO: ESCOLAS DO CAMPO

A constituição Federal de 1988 assegura que todos têm e devem ter os seus direitos básicos garantidos por lei. Dentre os direitos básicos dos cidadãos, um deles garante que todas as pessoas tenham direito à educação de qualidade, contudo a história evidencia que nem sempre foi assim, por muito tempo e por motivos diversos, incluindo o de uma sociedade patriarcal em que a educação é pautada na dominação masculina e sobretudo com um currículo eurocentrado, em que as questões da minoria não são pautadas, os brancos sempre tiveram esse privilégio, já a população pobre e do semiárido nordestino essa condição fora lhes renegadas.

Nesse contexto de negação a alguns direitos à população campesina, nasce a Educação do Campo, que passou a ser impulsionada durante o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, na qual foi legitimada no marco legal da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9.394/96, estabelecida em 2010 com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica cuja Resolução nº 04/2010/ Conselho Nacional de Educação – CEB, e Câmara da Educação Básica - CNE e pelo Decreto nº7.352/2010, juntamente com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Compreendemos a importância do direito à educação escolar em todas as suas modalidades, entre elas, a educação escolar do campo. Nesse espaço, existem povos com identidade cultural, isto é, sujeitos cuja cultura e valores estão relacionados à vida na terra, numa perspectiva de empoderamento, como pedem as Diretrizes para Educação do Campo, cujos eixos tematizam o Trabalho: Divisão Social e Territorial; Cultura e Identidade; Interdependência Campo Cidade, Questão agrária e Desenvolvimento Sustentável e Organização Social, Movimentos Sociais e Cidadania.

Atualmente, temos diversos grupos de pesquisa que discutem a Educação do Campo, entre eles podemos citar o Programa de Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade de Brasília- UNB que tem uma linha específica em Educação Ambiental e Educação do Campo; o Programa de Mestrado da Universidade Federal do Recôncavo Bahia – UFRB, o Mestrado Profissional em Extensão Rural da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, entre outros. Em Senhor do Bonfim, município pertencente ao Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru – TIPNI – no Departamento de Educação – DEDC –Campus VII, da Universidade do Estado da Bahia foi ofertada no ano de 2015, uma pós-graduação em Educação do Campo.

Esse curso de pós-graduação consolidou o Núcleo de Pesquisa Extensão e Desenvolvimento Territorial (NEDET) – cujas ações foram desenvolvidas em caráter extensionista, contribuindo significativamente com o desenvolvimento deste território, tendo como competência o fortalecimento da Educação do Campo. Atualmente, o NEDET tem promovido o Ciclo de Diálogos sobre Educação do Campo, ação educativa e formativa no sentido de fortalecer essa modalidade de educação e sua interseccionalidade com a graduação, com as políticas públicas de educação e com os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições escolares do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru (TIPNI). Enquanto monitora do projeto e estudante das questões relacionadas ao mundo campesino, posso afirmar que o projeto se constitui de uma proposta capaz de articular um debate sólido e ampliado sobre a educação do campo.

No decorrer da graduação em Pedagogia no DEDC VII – UNEB, fomos refletindo sobre a realidade das escolas municipais no contexto do campo e da cidade. Nosso interesse, sempre foi pelo campo, porque temos uma relação social e afetiva por esse espaço, porque estudamos em escolas do campo e sabemos das dificuldades e também da beleza e importância de estudarmos na comunidade na qual residimos. Isso nos permite falar dessa modalidade de educação em uma perspectiva crítica e reflexiva, com certa propriedade.

No Brasil, existem inúmeras escolas de educação do campo. Entretanto, essas nem sempre refletem uma prática pedagógica que assegure o direito às aprendizagens significativas, conforme as exigências sociais, nesses novos tempos de comunicação e informação. Assim, o interesse pela temática tornou-se importante por problematizar as especificidades da escola do campo e seu acompanhamento pedagógico, tendo como realidade as escolas multisseriadas com uma abordagem que enfatize o processo de ensino e aprendizagens e os desafios das professoras para desenvolver as suas atividades em turmas tão distintas da seriação, ofertadas na maioria das escolas do campo no município de Senhor do Bonfim, além do trabalho pedagógico que não tem sido efetivado da melhor forma por conta da falta de recurso disponibilizado pelo município e pela descaso do município frente a esse contexto educacional.

A necessidade de conhecer a realidade da Educação do Campo e de como acontece o acompanhamento pedagógico, especificamente as questões relacionadas às classes

multisseriadas, tornaram-se provocativas, fato que nos levou a investigar essa realidade de forma minuciosa. O interesse foi despertado a partir da participação nas disciplinas Educação do Campo e Coordenação Pedagógica, como discente do Curso de Pedagogia no DEDC VII da UNEB. As aulas

causaram inquietações e nos fizeram debruçar de forma mais aprofundada sobre a temática Educação do Campo na perspectiva do acompanhamento pedagógico nas classes multisseriadas.

A multissérie é uma característica e um dos desafios da Educação do Campo. Professoras trabalham com essas classes, constituídas de discentes de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagens. As Docentes têm um acompanhamento pedagógico a partir de uma coordenação pedagógica dividida entre outras escolas do município. Nesse estudo, especificamente, vamos tratar de 3 escolas do município de Senhor do Bonfim: Escola Municipal de Várzea do Mulato, localizada no povoado de Várzea do Mulato, Escola Municipal Alice Neves de Souza que se localiza no Povoado de Cazumba, Escola Municipal da Lages, que fica localizada no Povoado de Lages, além da escola sede que da suporte as demais escola que se encontra a direção, a coordenação, e todo material que da suporte as demais escolas, que se localiza no comunidade de Passagem Velha. Observamos que ambas são coordenada por uma professora licenciada em Matemática. O que contradiz a legislação vigente, pois para atuar na coordenação pedagógica a formação em Pedagogia é pré-requisito.

Dada a importância da educação do campo, como tem sido feito o acompanhamento pedagógico na multisserie em 3 comunidades rurais do município de senhor do Bonfim – BA, problematizamos nosso estudo na tentativa de responder à seguinte questão de pesquisa: Quais as compreensões que a coordenadora e professores/as que atuam nas escolas do campo do município de senhor de Sr do Bonfim, têm sobre acompanhamento pedagógico das escolas multisseriadas do campo?

Para responder à questão de pesquisa, tivemos por objetivo principal analisar as compreensões que a coordenadora e professoras de Sr do Bonfim têm sobre acompanhamento pedagógico das escolas multisseriadas do campo.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho trata de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo com o propósito de investigação. A utilização do método é possível por estabelecer uma relação entre o investigador e os sujeitos. A partir das ideias de Frase e Gondim sobre pesquisa qualitativa, elas entendem, que:

[...]a abordagem qualitativa ou idiográfica parte da premissa de que a ação humana tem sempre um significado (subjetivo ou intersubjetivo) que não pode ser apreendido somente do ponto de vista quantitativo e objetivo (aqui entendido como independente do percebido e do contexto da percepção). (Frase e Gondim, 2004, p.141)

Na abordagem qualitativa tem um diferencial porque dá espaço à subjetividade das colaboradoras ao encontro onde é possível perceber as reações, os sentimentos expressos pelos participantes de uma forma mais minuciosa. A pesquisa foi desenvolvida no Município de Senhor do Bonfim BA, nas comunidades de Várzea do Mulato, Cazumba, Lage, únicas escolas das comunidades e na sede que localiza-se na comunidade de Passagem Velha. Foi utilizado como ferramenta para coleta de dados observações participante e um questionário semiaberto, a opção pelo questionário semiaberto foi feita pela necessidade de levantar dados que permitam traçar o perfil das colaboradoras, bem como suas compreensões, buscando posteriormente delinear as sujeitos em seus espaços sociais e educacionais.

Gressler (2004, p.153) define questionário como: “uma série de perguntas organizadas, com o objetivo de levantar dados para uma pesquisa, cujas respostas são formuladas pelo informante ou pesquisadas sem assistência direta ou orientação do investigador”. Esse instrumento de coleta de dados é importante, pois permite que o investigador responda com liberdade, podendo assim expressar suas opiniões, o que permite tempo para refletir sobre as respostas. Fez-se ainda observação com intenção de coletar dados sobre as escolas em seus diferentes espaços, dialogar e vivenciar a rotina dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

### ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo ao longo da história tem obtido seu lugar na educação brasileira, graças aos movimentos e organizações sociais que se destacam as ações do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, da Comissão Pastoral da Terra - CPT, também outras iniciativas populares, tiveram uma participação efetiva na busca por garantia desses direitos. Assim como afirma Kolling, Cerioli e Caldart:

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam a seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. (2002, p.18)

Pensar em uma educação do campo é pensar em uma escola para o campo, visto o quão é importante desde que vivencie a realidade de cada pessoa residente nesse espaço, levando em consideração a sua identidade, cultura, suas aprendizagens, na qual os sujeitos envolvidos sejam capazes de tomar suas próprias decisões, sabendo sua posição dentro da sociedade, pois as pessoas que habitam tais comunidades são vistas como pessoas que não necessitam de um nível de escolaridade para viver, ou

atuar no campo, inclusive por parte do poder público, na qual pouco faz para a efetivação da garantir a qualidade da educação do campo, como a disponibilização de pouco ou nenhum recurso para se efetivar uma qualidade de ensino adequada a realidade. Desta forma, para muitas pessoas que moram no Sul e Sudeste, o campo e mais especificamente o Semiárido brasileiro tem sido significado de atraso. Assim como afirma. Malvezzi:

A imagem difundida do Semi-Árido, como clima, sempre foi distorcida. Vendeu-se a ideia de uma região árida, não semiárida. É como se não chovesse, como se o solo estivesse sempre calcinado, como se as matas fossem secas e as estiagens durassem anos. As imagens de migrantes, de crianças raquíticas, do solo estorricado, dos açudes secos, dos retirantes nas estradas, dos animais mortos, da migração da Asa Branca – essas imagens estão presentes na música de Luís Gonzaga, na pintura de Portinari, na literatura de Graciliano Ramos e na poesia de João Cabral de Mello. (2007, p.11)

Percebemos, que a visão por parte de algumas regiões do país, que se tem do semiárido é a de uma região pobre, escassa, ou seja, uma visão distorcida da realidade, na qual ignoram sua cultura e esquecem as suas riquezas e potencialidade, mas é preciso que essa cultura seja respeitada dentro do currículo escolar das escolas do campo para que haja uma valorização e fortalecimento de sua identidade. Diante de todas as dificuldades apresentadas no cenário do semiárido baiano, especialmente na educação campesina, acreditamos que cabe aos educadores e educadoras, refletirem juntos com seus/as alunos/as, dando ênfase aos conhecimentos prévios que os/as sujeitos/as possuem para que assim, partindo do regional, haja um fortalecimento da identidade campesina e os sujeitos consigam compreender-se e aceitar-se no meio de toda a diversidade existente em nosso meio.

É de fundamental importância que os materiais destinados ao campo seja voltado para a sua realidade, a exemplo do livro didático, assim é de suma importância que todos aqueles envolvidos na gestão, principalmente a secretaria de educação que é a responsável em gerir esse material, leve em consideração o contexto campesino e todas as especificidades que ali se encontram para que o ensino seja socializado de forma significativa, partindo do regional para o global e tendo como princípios o respeito a identidade local.

Entretanto, o espaço rural está se desenvolvendo, em muitos desses territórios é comum o acesso à água, energia elétrica, internet, meios de transportes para conduzir os alunos até a escola. Contudo, nem sempre foi assim, somente com um olhar sensível voltado para as políticas públicas do semiárido do Nordeste é que essa problemática passa a se tornar realidade, assumindo desta maneira um



importante papel no meio rural, permitindo, portanto, uma melhoria na qualidade de vida do povo camponês.

Os povos camponeses conseguiram um conjunto de instrumentos legais que reconhecem a educação do campo, respeitado assim seus sujeitos. Destacamos a seguir:

Diretrizes operacionais para educação do campo básica das escolas do campo resolução CNE\CEB nº 1\2002 e Resolução CNE\ CEB nº2\ 2008.

Parecer nº1\ 2006 que reconhece os dias letivos da alternância, também homologados pela CEB.

Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõem sobre a política nacional de educação do campo.

A partir do fortalecimento das políticas educacionais para o campo grandes transformações ajudaram no seu reconhecimento e evidenciam na expansão das mudanças que vem ocorrendo nas escolas do campo, mas ainda estamos muito distantes de garantir uma universalização da educação básica do campo. (Koolling, Nery, Molina, 2002). Para tanto, precisamos superar desigualdades educacionais dos estudantes nas escolas do campo comparados ao da escola urbana.

As escolas do campo devem ser carregadas de significados, cultura e valores, que esses não fiquem apenas nos “muros” das escolas. Que seu currículo respeite as experiências vividas pelos alunos das comunidades, uma vez que seu modo de vida é silenciado ao longo do ano letivo. É nesse sentido que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 estabelecem em seu artigo 35 que:

II Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (Brasil, 2010, p.12).

Para maior fortalecimento da educação do campo se faz necessária a valorização dos saberes da população camponesa, sobre o meio onde vive, e em que vive, sobre suas especificidades, fragilidades

e potencialidades, é indispensável a contextualização da educação, nos processos de construção de ensino e aprendizagem, através da realidade local. ( Reis, 2010, p.45).

A educação não se pode dar o luxo de ignorar o chão que pisa” (Martins, 2004, p29), tampouco pode ficar alheia aos traços que definem o semiárido, tanto no ponto de vista da diversidade de sua natureza, quanto da pluralidade das suas feições socioculturais.

O poder público, juntamente com a escola, poderia repensar e agir com os diferentes contextos existentes nas realidades de diferentes escolas, para assim, poder tomar decisões a partir delas. Assim, temos que partir do pressuposto local e com essa trabalhar o global, dessa forma trabalharemos com uma educação mais significativa, condizente com sua realidade. A valorização dos conhecimentos dos povos campestres produzidos no contexto fortalece a relação entre a prática escolar e o contexto. Dessa forma, a especificidade do lugar e os elos com a escola podem e devem funcionar como elemento fundamental na mediação dos saberes entre aluno, professor e a comunidade.

#### SALAS MULTISSERIADAS UMA REALIDADE PRESENTE NO SEMIÁRIDO BONFINENSE

Em todo país, assim como no nordestino brasileiro, a estruturação das multisseriadas nas escolas do campo é uma realidade, ofertando desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental em pequenas comunidades da zona rural. Essa modalidade de ensino favorece ao aluno da zona rural, já que pela falta de alunos suficientes para formar uma turma regular, as multisseriadas tornam-se o único meio para que estes/as não precisem se locomover até a cidade para frequentar a escola. Assim Hage aponta que:

O fenômeno das classes multisseriadas ou uni-docente, caracteriza pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “Série”) em uma mesma classe, geralmente submetida a responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Norte e Nordeste. (2010, p.35)

Compreendemos classes multisseriadas como um meio de desenvolver um processo educativo diferenciado, em que alunos de séries distintas ficam na mesma turma, fazendo com que o docente desenvolva o mesmo trabalho com várias turmas em um único espaço.

A existência dessas classes surgiu a partir de vários fatores, entre eles a baixa população da zona rural, onde se encontra a maioria dessas classes, a falta de profissionais qualificados, para atender essa realidade, além da estrutura para comportar essa especificidade de escolas pequenas sem espaço para manter alunos de sala seriadas, ou até mesmo a formação continuada dos profissionais que atuam

nessa realidade, uma vez que, na sua grande maioria os professores que lá são postos não tem uma formação específica para atender essas especificidades.

A Educação do Campo como um bem de direito requer duas condições básicas, a de estrutura física e aparelhamento físico, além de recursos humanos que assegurem a garantia das aprendizagens. A primeira refere-se ao bem-estar, à segurança e atendimento aos serviços básicos, como o de banheiros equipados e limpos. A segunda questão refere-se à conservação dos quadros-de-giz, material didático, acervo bibliográfico e equipamentos de multimídias. Dentre esses, o mais importante recurso é o corpo docente. Deve-se trazer em sua formação compromisso técnico capaz de articular os saberes tradicionais aos saberes científicos, político e social, saber organizar sua prática numa perspectiva contextualizada, contra hegemônica que considere pautada na justiça social e, isso desde a seleção do material e os conteúdos a serem abordados e trabalhados em sala de aula.

As escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa. (Hage, 2007, p.5.).

As salas multisseriadas são dotadas de identidades múltiplas e saberes que precisam ser lançados como conhecimentos prévios, uma vez que os/as aluno/a são repletos de conhecimentos de um povo que o caracterizam a essa gente brava do campo, que ama e luta pela terra, e vive na/pela terra.

### A COORDENADORA PEDAGÓGICA

A busca por uma educação pública do campo de qualidade faz-se através de profissionais que garantem um trabalho em equipe, pensado para sua realidade, assim se faz necessário profissionais responsáveis com as habilidades que contribuam para estimular o crescimento e fortalecer as relações interpessoais do grupo, a fim de desenvolver ações pedagógicas que viabilizem a qualidade no desempenho do processo ensino e aprendizagem.

Acredita-se, que um desses profissionais é a coordenadora pedagógica que deve ter formação inicial em Pedagogia, na qual essa formação é apoiada apenas em questões específicas para a docência, e não para atuar diretamente na coordenação. A profissional necessita ir além do conhecimento teórico, uma vez que promove a integração dos professores, dos alunos e de todos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo, de forma harmoniosa, as relações interpessoais. É um profissional que atua entre a direção, professores e alunos/as. Cabe ao coordenador/a ser um

agente articulador/a, que tenha uma rotina de trabalho pautada na ação-reflexão, visando um ensino de qualidade.

O trabalho desse profissional é complexo, pois tem que coordenar todas as atividades escolares mediando a atuação dos/as professores/as. De acordo com Libâneo (2005), o coordenador pedagógico responde pela integração e articulação do trabalho pedagógico da escola. Está diretamente em contato com a equipe de professores, de alunos/as e de pais. Ainda, tem como função, refletir sobre as práticas de ensino, auxiliar na construção de situações de aprendizagens, dando os suportes didáticos pedagógicos aos docentes. Partindo da ideia de que o coordenador pedagógico antes de exercer tal função tem formação inicial em pedagogia. Assim aponta a LDB, em seu artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (Brasil, 1996).

Além da formação específica em Pedagogia, é fundamental que o profissional tenha experiência docente antes de atuar no cargo, pois o mesmo irá exercer um importante papel no planejamento escolar, necessitando conhecer as diversas atribuições que lhe compete. Para que seu trabalho seja assim exercido da melhor forma é fundamental que o mesmo conheça as suas reais atribuições. Libâneo nos fala que:

A coordenadora pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógica-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conhecer, contribuir e administrar situações de aprendizagem adequadas as necessidades educacionais dos alunos. (2018, p.180)

Percebe-se acima a importância do coordenador/a, no cotidiano escolar faz tarefas que vão além da sua atribuição, como na substituição de professores, auxiliar nas atividades de direções ou em outras funções, falar e ouvir alunos e pais. Nesse sentido, percebemos a importância do papel do/a coordenado/a pedagógico/a nas classes multisseriadas do campo, por considerar que essas classes são tão distintas, em que os professores/as necessitam de apoio pedagógico para enfrentar as necessidades existentes.

## SER DOCENTE NO CAMPO

A escola, assim como os/as professores/as, se apresenta na contemporaneidade como necessária na formação educacional dos sujeitos camponeses. Para melhorar o seu desempenho o/as docente precisa ter uma boa formação, visto que, as ações sentidas no decorrer do aprendizado, serão sentidas

nas series iniciais e se perpetuam por toda a trajetória do conhecimento, e sendo assim „a formação do professor deve ser construída sobre uma base sólida, com fundamentos que verdadeiramente capacitem os professores que são os formadores de opinião, assim como a sociedade, a sua cultura dentre outros da nossa sociedade”. (Libâneo, 2018, p.35).

Os professores da educação do campo precisam estar formados para desempenhar as especificidades presentes no cotidiano escolar dos sujeitos camponeses, para que possa construir e reconstruir os conhecimentos dos alunos e daqueles envolvidos no processo de educação, e por isso se faz de extrema importância que ele tenha uma consciência mediante a circunstância que irá atuar, para que possa dialogar de uma melhor forma com os diferentes sujeitos, e assim conhecer a prática com mais cuidado e atenção, promovendo assim uma visão crítica e por sua vez reflexiva.

O professor necessita dialogar com os diferentes saberes dos alunos, descobrindo junto com os educandos o desconhecido, ou seja, ele promove o ensino numa perspectiva contextualizada. Reis (2010, p.26): “Cabe ao professor construir momentos na sua prática pedagógica que favoreçam a expressão desse saber prévio e partir dele, organizando situações que proporcionem um ambiente democrático de onde todos ensinem e aprendam”. Para que as multisseriadas tenham as mesmas condições de ensino das classes seriadas. Cabe a gestão responsável pela educação, pensar em projetos e metodologias práticas, voltadas para melhorar a qualidade do ensino, capacitando os/as professores/as para que possam desenvolver seu trabalho com mais eficiência e melhorar o conceito que se tem da escola do campo e das classes multisseriadas como professores com formações ultrapassadas, ou seja, na sua grande maioria sem uma formação mínima para atuarem em sala de aula, na maioria das vezes só com a formação em magistério.

## ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

Acompanhamento pedagógico é uma estratégia importante de auxílio ao processo ensino aprendizagem, tanto é assim que foi contemplado nas políticas educacionais brasileiras, tendo como objetivo, amenizar a realidade de fracasso escolar, orientar professores e alunos de acordo com suas necessidades.

Assim, planejar o ensino é uma tarefa dos/as professor/ as juntamente com a equipe da coordenação pedagógica, entretanto, nas escolas da zona rural essa realidade não se efetiva, uma vez que a dificuldade de acesso por conta das longas distâncias, além da negligência do poder público em ter um olhar sensível para aquela realidade, faz com que o acompanhamento não seja realizado com

frequência, deste modo o acompanhamento pedagógico é uma estratégia importante de auxílio ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos/as e professores/as de acordo com suas necessidades.

Para Farias:

O termo “acompanhamento” é assim definido pela Coordenação em uma contraposição à “visita pedagógica”, pois esse último não definiria os objetivos da ação, visto que “visita” caracterizaria a ação como algo breve e que não corresponde ao objetivo central do processo de acompanhamento, ao contrário do que se pretende realizar na escola. (2015, p. 45)

A autora diferencia o acompanhamento de visita pedagógica, uma vez que em seu entendimento, o acompanhamento pedagógico tem fins formativos, para o corpo escolar enquanto as visitas são muito mais constáveis. Nas escolas do campo, sobretudo nas multisseriadas, falta apoio no que se refere às questões pedagógicas, o que influencia na visão negativa sobre a multisseriação por parte dos próprios docentes na qual esse termo de visita de fato acontece no contexto das escolas do campo, por que na sua grande maioria se tem uma sede que dirige as extensões, e assim o trabalho do acompanhamento pedagógico se torna fragmentado, não atende a demanda necessária.

É válido ressaltar a importância que existe no acompanhamento pedagógico nas escolas do campo multisseriada durante todo período escolar, uma vez que, essas escolas são distantes da sede na qual torna com que o trabalho não seja feito com constância, ou até a falta de profissionais para se atuar nessa realidade, porém, não é simplesmente contar com a presença de alguém que tenha experiência para se trabalhar com essa especificidade, mas com um profissional que tenha a habilidade para oferecer um suporte necessário aos professores/as e alunos/as dessa realidade específica.

## ANÁLISE DOS DADOS

Educação do campo e as multisseriadas estão presentes na sua grande maioria no campo e em geral nas comunidades rurais, na qual não possuem números de alunos suficientes para formar uma turma para cada série. Assim, por se localizarem distantes do centro, e por não haver a efetivação das políticas dessa realidade, elas se tornam quase que invisíveis para o poder público municipais, entre as questões imperceptíveis esta a falta de um acompanhamento pedagógico de qualidade para atender essa realidade, mesmo que esse fato seja acentuada no município, na qual na sua grande maioria das escolas do município de Senhor do Bonfim, conta com um total de 59 escolas dessas 36 são presentes no campo. Desta forma, trabalhar com escolas do campo e multisseriadas é um desafio dos professores, coordenadores, gestores. Essas profissionais da educação carregam a responsabilidade de exercer seus trabalhos com alunos e séries distintas. (Hage, 2006).

Diante de vários problemas, dentre eles, a falta de auxiliares para lhes ajudarem em sala de aula, há também a falta do acompanhamento pedagógico para professores.

Neste sentido, temos como objetivo o de identificar as compreensões que a coordenadora e professoras de Senhor do Bonfim têm sobre acompanhamento pedagógico das escolas multisseriadas do campo. Diante disso, foi constatado na pesquisa que 100% das nossas colaboradoras são mulheres, sendo uma coordenadora e três professoras. Louro (2004, p.471), aborda que: “o magistério primário já era tão claramente demarcado como um lugar de mulher e os cursos normais representavam, na maioria dos estados brasileiros”.

Não é por acaso que temos mais mulheres atuando na formação básica, uma vez que a docência foi assumindo um caráter feminino, hoje em especial na Educação Básica, é grande a presença de mulheres no exercício do magistério.

Para atender o objetivo de pesquisa, utilizamos a pesquisa com abordagem qualitativa. Foram utilizados como ferramentas para obter os dados um questionários semiabertos com um roteiro de 8 a 10 questões destinadas às professoras e coordenadora, sendo realizados presencialmente. Fez-se ainda, observações indiretas uma vez que a investigadora interage com as colaboradoras da pesquisa. Nas escolas pesquisadas e na extensão central onde a coordenadora atua, as quais aconteceram entre os meses de maio a agosto de 2019. As observações se deram por meio de visitas e reuniões pré-agendadas. A intenção foi coletar dados sobre as escolas em seus diferentes espaços, dialogar e vivenciar a rotina das colaboradas envolvidas nesta pesquisa.

Sendo assim, apresentamos alguns resultados das análises de dados, que terá como fundamento a análise categorial, segundo Bardin (2011, p.201): “funciona” por operação de desmembramento do texto em unidades, e em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. Assim, a categorização é uma forma de juntar dados considerados comuns entre eles e os classificando por semelhança, padrões previamente definidos no processo.

## PERFIL DOCENTE

Nesta categoria, estarei refletindo sobre o aspecto referente à formação docente, uma vez que ao serem questionadas, apenas a coordenadora possui ensino superior no primeiro momento da sua formação, já as professoras relataram que no primeiro momento de suas experiências docentes não tinham formação no ensino superior para atuar na educação do campo, pois eram professoras leigas. Como aponta a fala de uma professora.

Quando iniciei a alfabetizar na comunidade, eu era professora leiga, tinha apenas a 4ª série, por que naquela época não precisava ser formada não, só precisava saber ler e escrever. Desde aquela época eu já trabalhava com a multisserie, só não tinha esse nome de hoje, por que era uma série que tava os alunos todos misturados, e assim foi até hoje trabalhando desse jeito, naquela época eu fazia tudo, até merenda. P 1<sup>2</sup>.

O relato da professora expressa a experiência vivenciada ao longo da profissão docente, uma vez que todas disseram que já atuam entre 32-33 anos. Essas docentes estão nas classes multisseriadas há mais de 30 anos, deixaram bem claro que não tiveram formação inicial, para ensinar em classes multisseriadas, o que significa dizer que as professoras leigas não desenvolveram o fazer docente na academia, mas na sua história pessoal de vida e no exercício do trabalho, Libâneo (2018, p.35).

Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os conhecimentos e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo.

Os saberes necessários ao exercício da docência dos professores estavam vinculados apenas ao saber ler, escrever, habilidades proporcionadas até a quarta série primária. Neste contexto, as professoras desenvolviam suas práticas e habilidades para atender a realidade existente, uma boa parte dessas habilidades elas adquiriram no seu fazer docente e buscando novas formações, a exemplo a graduação em Pedagogia que todas as professoras relatam possuir, já a coordenadora é graduada em matemática. E, de acordo com a legislação vigente, o profissional para assumir essa função tem que ser um profissional Licenciado em Pedagogia. A única capacitação informada pelas colaboradoras da pesquisa para atuar nas multisséries foi o programa Escola Ativa. Sobre o programa Hage (2010, p.50) nos diz que: „O Programa Escola Ativa (PEA) foi implementado no Brasil a partir de 1997, no marco de um convênio com o Banco Mundial (BM), com o objetivo de melhorar o atendimento de alunos de classes multisseriadas rurais“.

As docentes apresentam fragilidades quanto a sua formação, uma vez que, a única capacitação promovida pelo município sobre a temática abordada foi o programa Escola Ativa, que não foi suficiente para promover uma formação de qualidade, visto que, a proposta foi construída sem o diálogo com os sujeitos e o contexto na qual se destina. Sobre a importância e necessidade da formação docente Libâneo (2018, p.187) afirma: “A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores”.

Já que o ambiente campesino é um espaço composto de valores e cultura diversificados, compreende-se que esses saberes devem ser respeitados e considerados nos currículos escolares. Sobre isso, Hage



(2010, p.53) nos diz que: “uma formação específica para essa modalidade de ensino parece urgente”. Uma vez que a desvalorização ou a falta de conhecimentos dos saberes locais em detrimento dos saberes urbanos, por parte dos docentes faz com que a cultura campesina seja silenciada, por falta de um conhecimento específico frente a sua realidade.

Desta forma, percebemos que há uma carência muito grande no Território Piemonte Norte do Itapicuru, principalmente, em relação à formação para a educação do campo, tendo em vista que o município de Senhor do Bonfim possui no total 59 escolas, sendo 36 pertencentes ao campo, isto é, a sua grande maioria de escolas estão presente no campo, todavia, essa especificidade não é levada em consideração em seu contexto. Hage aponta o seguinte:

Entendemos, por fim, que se trata de elaborar uma proposta educativa que enfrente a precarização das condições existenciais da escola do campo, alicerçada na preocupação de elaborar um novo projeto de aprendizagem para essas escolas situadas num campo aberto a necessidades populares dos diferentes sujeitos, como também a construção de um planejamento no âmbito da relação entre poder público e universidade. (2010, p. 32)

Visando atender às necessidades dos diferentes sujeitos enquanto princípios para a educação do campo, é neste contexto, que nos últimos meses o município promoveu uma formação docente, especificadamente no dia 23 de agosto de 2019 com os/as professores/as e coordenadores/as de turmas multisseriadas, formação essa que foi limitada, sabendo o quão ampla é a magnitude das discursões campesinas, haja vista, que em uma manhã não seria contemplado a temática educação do campo e multissérie. Apenas há dez meses, através do projeto Ciclos de Diálogos é que os professores, coordenadores, gestores municipais, e organizações da sociedade civil, vem promovendo discussões com a finalidade de dialogar, ampliar e aprofundar os discursões sobre a educação do campo.

## AS COMPREENSÕES SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

É de fundamental importância à coordenação pedagógica estar presente para auxiliar na solução de alguns problemas, como evasão escolar e no acompanhamento de professores/as para poder auxiliá-los na sua prática.

Nesta categoria, irei refletir sobre a compreensão das professoras e coordenadora em relação a coordenação pedagógica e o que é acompanhamento pedagógico, uma vez que se faz de suma importância, pois é uma ferramenta que deve estar presente do cotidiano escolar auxiliando alunos/as e professores/as, para a efetivação de um ensino de qualidade.

A primeira questão tratou do conhecimento das docentes sobre o que elas compreendiam sobre o que era o acompanhamento pedagógico?

É o acompanhamento feito pela coordenadora nas orientações com o professor e aluno. P1

É quando o coordenador acompanha o trabalho dos professores. p2<sup>3</sup> É acompanhar, orientar, tirar duvidas dos professores. c3<sup>4</sup>.

Acompanhamento pedagógico no entendimento das professoras é a orientação por parte da coordenação frente à realidade escolar, uma vez que esse é de suma importância naqueles espaços, já na fala da coordenadora percebemos que há uma lacuna em relações as compreensões das professoras e coordenadora visto que ela compreende como orientar e tiara duvidas das professoras, tendo como essas função ao sea real função. Nas classes multisseriadas as professores trabalham na sua grande maioria só (sem apoio de um auxiliar) e nas escolas pesquisadas não é diferente, e sabendo desse contexto, é válido ressaltar o quão é importante o papel dessa profissional nessas escolas para auxiliar professoras, alunos/as com suas dificuldades ou objetivos comuns à aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos. Hage mais uma vez nos orienta: Percebemos que há uma lacuna em relação as compreensões

## DOS PROFESSORES AO PAPEL DO CORDENADOR

A falta de acompanhamento pedagógico advém da falta de estrutura política-administrativa local, do número de pessoal insuficiente para a realização dessa ação, da rotatividade desses profissionais e da pouca experiência para atuar nas classes multisseriadas. (2010, p. 30)

Pensar no acompanhamento pedagógico é pensar em uma educação pautada na seriedade enquanto escolas do campo, uma vez que essas necessitam de um olhar diferenciado. Observamos nesta pesquisa que nas referidas escolas os professores recebiam apenas “visitas” da coordenadora quando esta não trazia material pronto referente a algumas datas comemorativas e fazia atividades para que os professores apenas aplicassem em sala, mas esta não os assistia em suas dificuldades.

Segundo constatamos, os encontros para planejamento de aulas aconteciam duas vezes ao mês, uma vez que elas ficam distantes da extensão central, na maioria das vezes elas nos relatam planejavam sua aulas sozinhas em casa. Havia reuniões com as professoras, geralmente aos sábados letivos e pouco se debatia o ensino/aprendizagem nas escolas multisseriadas ou sobre a especificidade de cada escola, o que observamos nessa constatação é que como informada, as professoras compreendem o papel do acompanhamento pedagógico, porém na sua grande maioria realizam seus trabalhos sozinhas, sem colaboração da coordenadora pedagógica figura importante no apoio e segurança

sendo um elo entre professores e secretaria de educação. Assim como sinalizam as falas das professoras e coordenadora:

O planejamento é feito junto a coordenação pedagógica ou em casa. P1

Em grupo com orientação dos coordenadores e o PPP da escola é de acordo com a realidade de cada aluno, quando não faço em casa. P2

Às vezes faço junto com os colegas á cada 15 dias, ou em casa nos fins de semana. P3

Organizo e depois socializo as ideias para concretizar o trabalho. C<sup>5</sup>

Nas falas das professoras sobre o acompanhamento ficou claro que o trabalho pedagógico acontece na maioria das vezes solitariamente, o qual deveria ser feita juntamente com a coordenadora, dando os suportes necessários as tarefas ligadas a escola, assim como podemos analisar na fala da coordenadora, quando questionada sobre o seu papel diante da coordenação.

Eu entendo que o papel da coordenação pedagógica é essencial para o trabalho que é desenvolvida na escola por o coordenador, ele é um profissional. Da educação que é responsável para promove, para coordenar e também para escola em que ele esta atuando, e também esta prestando assistência e formação aos professores, para buscar atingir nossos objetivos, os objetivos proposto pela escola, os objetivos do PPP, bem como, também além do trabalho dos professores também promove o trabalho de orientação junto com os alunos em parceria com os professor e equipe gestora e o pessoal de apoio. Então o trabalho do coordenador pedagógico, vai mais além né. Ele também é o responsável pra buscar as informações de interesse dos professores do pessoal de apoio, pessoal administrativo para promover o aperfeiçoamento, a fim de melhorar o trabalho desenvolvido na escola. Esse aperfeiçoamento pode ser tanto desenvolvido pela escola como através de parcerias, então eu entendo que o papel do coordenador ele é essencial é de suma importância para que o trabalho acontece, que haja uma articulação entre todos os profissionais principalmente aquele elo de ligação entre professores, alunos, então eu acredito que esse papel ele tem que ser realmente por pessoas que tenham esse perfil de articulação de coordenação para poder realmente desenvolver o trabalho afim de suprir as necessidades e que realmente atinge o objetivo que é de um coordenador pedagógico.(C)

Diante da fala da coordenadora, o que se percebe é que ela compreende o seu papel, uma vez que ela é responsável pela formação continuada das professoras, e o acompanhamento pedagógico individualizado, atendendo às dificuldades que cada escola apresenta, porém como constatamos, esse acompanhamento não é realizado com constância na escola, uma vez que as professoras realizam seus planejamento de forma isoladas. Mediante a isso Hage afirma:

As secretarias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dispensar ás escolas e afirmar serem esta discriminadas em relação ás escolas urbanas, que tem prioridade absoluta em relação ao acompanhamento pedagógico e á formação docente (2010, p. 30)

Em nosso entendimento, embora a coordenadora tenha a suas justificativas em relação à falta de estrutura para a realização do trabalho eficiente de coordenação pedagógica percebemos um descaso dessas em relação a estrutura política e administrativa municipal, uma vez que não percebe os impactos que a falta de um acompanhamento pedagógico eficiente pode causar na vida do/a professor/a e por consequência do aluno/a. Embora a coordenadora desenvolva um trabalho eficiente frente aquilo que está nas suas condições, a mesma tem uma formação inicial em matemática, porém, o que a LDB diz é que para atuar nessa área da educação se faz necessário formação inicial em pedagogia.

Outro ponto de suma importância sobre o que estamos abordando, foram os questionamentos sobre qual a importância do acompanhamento pedagógico nas escolas do campo?

Por se localizarem na zona rural é de fundamental importância um acompanhamento específico, de acordo com a sua realidade. P1

Por que o coordenador vê a realidade da escola. P2

O coordenador está sempre apoiando, auxiliando, trocando ideias, por isso eu acho que é importante. P3

E essencial e necessário. Todo o trabalho docente precisa de acompanhamento e suporte.C

Assegurar um acompanhamento de qualidade é dever e trabalho da coordenação nas escolas do campo, uma vez que, as professoras e coordenadora relatam que ela é de fundamental importância para o seu trabalho, e por se localizarem distantes da sede elas carecem de um olhar diferenciado por parte da coordenação. Hage (2010, p.227) fala que:

“O coordenador pedagógico, presente na escola, é figura importante para dar apoio e segurança às investidas e criação dos professores”.

É de suma importância que os profissionais da coordenação pedagógica se façam presentes no cotidiano escolar, uma vez que, eles são uma parte importante do corpo escolar, para que possa compreender as suas demandas bem como as dificuldades e a carência por parte dos professores e alunos, para que assim ele/a possa buscar meios para solucionar, através de cursos e formações professores.

## REFLEXÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs, como objetivo principal, analisar as compreensões que a coordenadores/as e professores/as de Senhor do Bonfim têm sobre acompanhamento pedagógico das escolas multisseriadas do campo. Nessa pesquisa o que se evidenciou sobre as classes multisseriadas do

campo, do seu acompanhamento pedagógico, e no contexto onde ela está inserida contribuiu de forma significativa para que pudéssemos entender e compreender os desafios e responsabilidade de ensinar em uma classe multisseriada.

É necessário que haja formação continuada para os professores, e coordenadores e os diversos profissionais que trabalham nesse espaço, pois eles podem adquirir novas metodologias para desenvolver um trabalho de qualidade. Para isso, se deve pensar em criar um currículo que atenda as necessidades do campo, construindo um espaço de articulações dos diferentes saberes produzidos no campo, precisa-se de um projeto que contemple formação e permita a relação com o contexto onde os sujeitos campesinos estão inseridos.

Nesta pesquisa compreendeu-se como acontece o acompanhamento pedagógico no contexto das classes multisseriadas, onde os professores passam por dificuldades para desempenhar seu trabalho com diversos alunos, de idades e series distintas, sem o acompanhamento adequado.

Nesse sentido torna-se imprescindível a adequada efetivação do acompanhamento pedagógico, pois a falta dele acarreta no mau desempenho do/a professor/a e aluno/a, uma vez que é o/a coordenador/a no seu fazer diário que percebe as carências da escola e do professor/a, pois o coordenador/a é um dos responsáveis pela qualificação e preparação para trabalhar com a multisserie. Diante desses fatos, afirmamos que as multisseriadas não são um lugar de atraso como muitos afirmam, mas lugar possível de transformações de ter uma organização educacional que favoreça aos alunos e professores para a existência e permanência das classes do campo.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 1996. Diário Oficial da União, DF, Ano CXXXIV, nº 248. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010. Brasília, 2010a.
- BRASIL. Decreto nº 7 352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/11/2010, Página 1. Brasília, 2010b.
- MALVEZZI, Roberto Semiárido – uma visão holística. -Brasília: Confea.2007.140p.- (Pensar Brasil).
- REIS, Edmerson dos Santos e CARVALHO, Luzineide Dourado (org.) Educação Contextualizada: fundamentos e práticas - Juazeiro-BA. UNEB/ Departamento de Ciências Humanas– CAMPUS III UNEB.NEPEC-SAB/MTC.CNPq. INSA/
- FARIAS, Adriana de Araújo. Organização da Educação do Campo no Acre: Classes Multisseriadas e a Questão do Acompanhamento Pedagógico. 2015. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2015.
- FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negado: discussão sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Salvador: Repositório Institucional, UFBA.agosto.2019 Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5146/1/04.pdf>
- KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo, osfs ; CALDAT, Roseli Salete Caldat. Educação do campo: identidade e política / (organizadores). Brasília, DF:articulação nacional por uma Educação do campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº4.
- LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar, políticas, estruturas e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização da escola; teoria e pratica /Jose Carlos Libanio.6. ed. Ver.e ampl.- São Paulo; Herccus Editora
- TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; JÚNIOR, Claudio de Lira Santos ; ESCOBAR, Micheli Ortega e coordenação de Adriana D'Agostini, Erika Suruagy Assis de Figueiredo, Mauro Tilton Cadernos didáticos sobre educação no campo/ Universidade Federal da Bahia, – Salvador: EDITORA, 2010. 216 p.: il., fig., fotos, quadros.
- LOURO, G. L. Mulheres da sala de aula. In: Del Priori, M. (org.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2004.

BARDIN, L. Análise de conteúdo/Laurence Bardin: tradução Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro- são Paulo : Edições 70, 2011.

ROCHA, M. I, A: HAGE, S. M. Escola de direitos: Reinventando a escola multisseriada.

/Maria Isabel Antunes-Rocha, Salomão Mufarrej Hage (organizadores). –Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

KOLLING, Edgar Jorge, Nery-FSC; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) Por uma Educação Básica do Campo: memória. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº1)

# Capítulo 3



10.37423/240809253

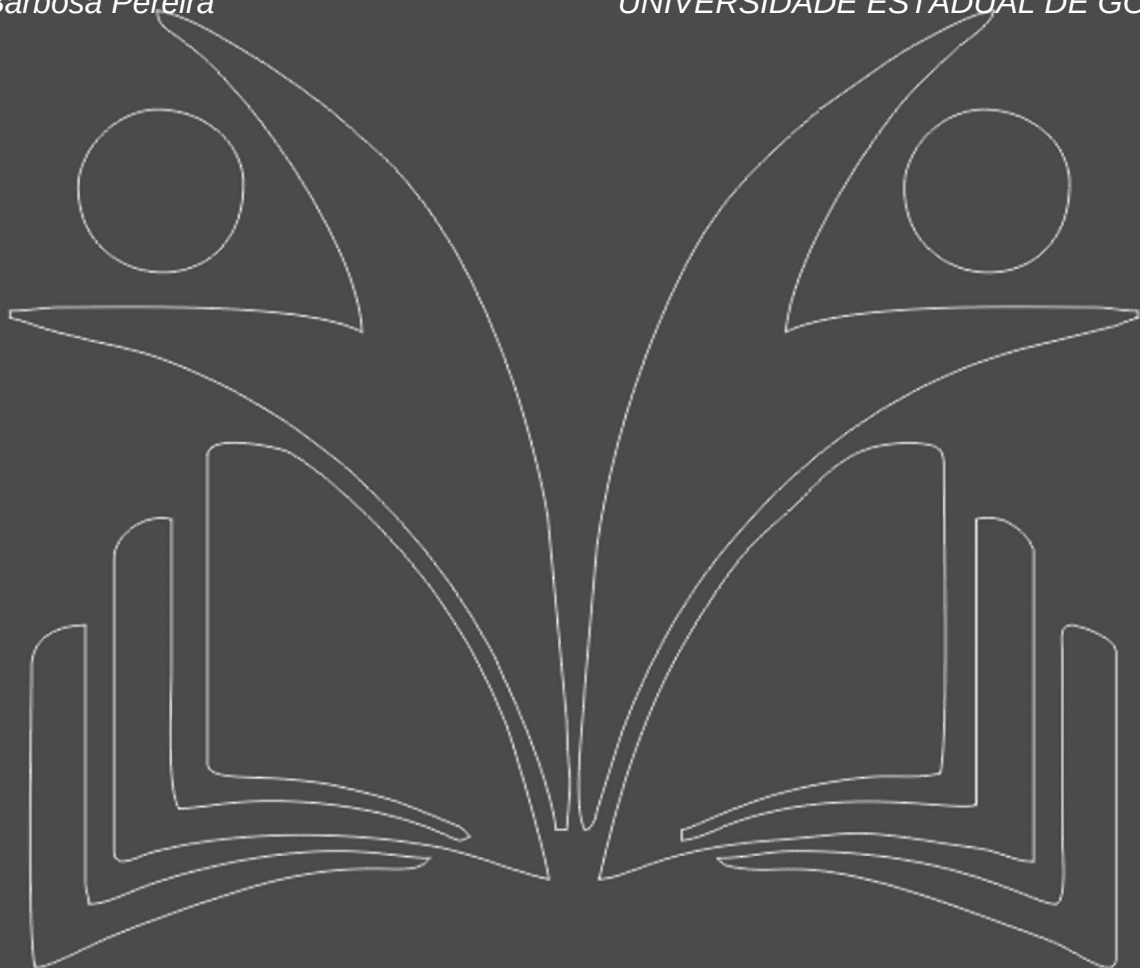
## APAE: CONHECER, AGIR E CONVIVER

*Denise Maria de Mendonça Dourado*

*UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS*

*Anderson Barbosa Pereira*

*UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS*





**Resumo:** O presente projeto de extensão visa mostrar a importância de trabalhar a interação entre acadêmicos e alunos com deficiência física ou mental por meio de atividades físicas que atendam as necessidades desse público. Esta proposta visa conscientizar o futuro Profissional de Educação Física através de uma reflexão sobre a relação sociopedagógica vivida entre o acadêmico e o aluno deficiente, vivenciando assim o momento atual bem como sua rotina no cotidiano. Com isso, o acadêmico poderá interagir melhor e acompanhar (presencial ou virtual) os alunos deficientes a fim de melhorar a aprendizagem e a convivência social, respeitando suas diferenças. O desafio da Educação Inclusiva é garantir uma educação de qualidade que é dever da escola e um direito do aluno, de modo que o prazer em aprender se torne mais perceptível dentro do ambiente escolar. Já o futuro Profissional de Educação Física deve ser estimulado a lidar com as diversidades, se preparando para atuar como multiplicador da ação do projeto.

**Palavras-chave:** Inclusão, aluno, interação, aprendizagem, educação.

## INTRODUÇÃO

A escolha deste tema se deu à partir da necessidade de uma melhor interação entre acadêmicos do curso de Educação Física e os alunos com deficiência da APAE - Porangatu, visando conscientizar o futuro Profissional de Educação Física sobre a importância de vivenciar esta interação, sabendo respeitar as limitações dessas pessoas a fim de melhorar sua aprendizagem e convivência, respeitando suas diferenças e garantindo assim uma educação de qualidade. Conforme Amiralian et al. (2000, p.98), deficiência pode ser conceituada como “perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporariamente ou permanente”.

A inclusão é de extrema importância dentro da nossa sociedade, e ao abordar o aluno com deficiência, percebe-se que ela não está ligada estritamente à escola, portanto, não são apenas os membros do ambiente educacional que devem estar preparados para incluir esses alunos, e sim toda comunidade, uma vez que o indivíduo não vive isolado e convive com diferentes grupos sociais. Partindo desse princípio, o projeto se torna imprescindível uma vez que ele busca estimular essa filosofia nos acadêmicos para que eles possam aprender a lidar com essa diversidade e também propagar esse pensamento para outras pessoas.

O objetivo deste projeto é despertar em nossos acadêmicos o interesse em aprender a lidar com pessoas deficientes, ou seja, com as diferenças, preparando-os para trabalhar com a educação inclusiva. Para alcançar tal resultado, os acadêmicos elaboram atividades físicas e recreativas, e orientam os alunos na execução, sendo ouvintes e atenciosos, respeitando cada situação e fazendo as devidas adaptações quando necessário.

O projeto visa à aprendizagem, a convivência social e a psicomotricidade. Hoje se percebe uma problemática em como lidar com a inclusão, pois os funcionários da APAE - Porangatu, frente as perspectivas educacionais do aluno com deficiência tem mostrado ineficiência nas aplicabilidades das leis que garantem aos alunos uma educação de qualidade, fato esse que foi constatado através de diálogos realizados com os próprios funcionários antes da intervenção prática. A abreviação APAE significa Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, e a mesma é uma organização social responsável por promover atenção e suporte educacional para as pessoas com deficiência.

O desafio não é apenas colocar pessoas deficientes dentro de um mesmo ambiente, e sim fazer com que a educação que é proposta para eles seja inclusiva e proporcione uma evolução no seu desenvolvimento educacional e pessoal, e os faça sentir inclusos numa sociedade que deveria ser

igualitária. Através de atividades voltadas para o ensino, recreação e oficina, é possível futuramente oferecer a essas pessoas uma profissão ou atividade aproveitando o seu potencial de criatividade conforme suas habilidades, incluindo-os numa sociedade pautada em valores éticos e morais, tornando-os úteis exercendo sua plena cidadania.

### MATERIAL E MÉTODOS

Para o desenvolvimento do projeto, inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, e posteriormente, foram criados grupos de estudos para efetuar discussões e reflexões sobre como trabalhar com pessoas deficientes, de forma a respeitar os seus limites e integrá-lo na sociedade por meio de atividades específicas às necessidades de cada aluno da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Em seguida, foi realizada uma pesquisa com os funcionários da APAE - Porangatu para descobrir quais as maiores dificuldades presentes dentro do ambiente relacionado ao oferecimento de práticas corporais para os alunos. Perante as respostas obtidas, foi realizada uma análise com a participação dos acadêmicos e da diretora da instituição, onde se concluiu que a intervenção dos acadêmicos de Educação Física será mediante a realização de recreações, atividades físicas que busquem estimular alguns aspectos como psicomotricidade, lateralidade, equilíbrio, coordenação motora, força, entre outros, assim como brincadeiras, jogos, música, dança, teatro, pintura, e desenho.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

É relevante preparar os acadêmicos para serem mediadores da inclusão social, pois é necessário aprimorar e validar conhecimentos que os capacitem para atuarem de forma crítica e competente diante das diferentes necessidades das pessoas com deficiência.

Diante dos resultados obtidos até o momento perante a intervenção dos acadêmicos do curso de Educação Física da UEG - Porangatu, percebe-se que os alunos APAE - Porangatu apresentam déficits relacionados aos padrões fundamentais do movimento que podem ser melhorados através de uma proposta de exercícios físicos que atendam as demandas necessárias para eles. Isso foi percebido pois na primeira semana de intervenção, foi realizado testes e anotações do grau de dificuldade dos alunos ao realizar as atividades propostas. Após a quinta semana de intervenção, as mesmas atividades foram realizadas e houve melhora significativa na execução delas.

Além das atividades individualizadas, elas também são realizadas em grupos. As atividades praticadas em grupo trazem um maior nível de interesse por parte dos alunos, pois dessa forma eles se sentem

mais confortáveis ao ver que os outros colegas também estão participando, o que estimula a interação e comunicação entre os mesmos. Diante disso, a prática de exercícios físicos também contribui para a saúde mental e social dos alunos, reduzindo os níveis de estresse e a sensação de isolamento.

Temos a participação por parte de quase todos os alunos com exceção de alguns cadeirantes que recebem atenção individualizada. Dessa forma, há uma contribuição significativa para a melhora da autoestima e coordenação motora. Os alunos se mostram bastante receptivos quando os acadêmicos da UEG chegam para realizar as atividades, demonstrando interesse e afeto pelas práticas atribuídas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto está se mostrando relevante para todos os envolvidos, pois tanto os alunos deficientes como também os acadêmicos do curso de Educação Física estão sendo beneficiados. Os alunos expressam grande interesse pelas atividades que são propostas para eles, e os acadêmicos compreendem a importância de se adquirir experiência prática com o público em questão, pois é algo essencial já visando a inserção no mercado de trabalho.

O contato direto com os alunos da APAE - Porangatu além de contribuir para o crescimento profissional, também proporciona a criação de uma relação que torna os acadêmicos mais empáticos, ouvintes, tendo uma maior clareza da necessidade de se pensar no próximo, principalmente naqueles que vivem uma realidade diferente. Portanto, o projeto também é capaz de incitar a evolução como ser humano perante uma sociedade com tantos contrastes.

## REFERÊNCIAS

- AMIRALIAN, M; et al. Conceituando deficiência. Revista de Saúde Pública, v. 34, n. 1, p. 97-103, 2000.
- CHICON, José Francisco. SIQUEIRA, Mônica Frigini. Educação física, autismo e inclusão: Ressignificando a prática pedagógica. Jundiaí,SP: Fontoura, 2017.
- FERREIRA, Carlos A.de M.RAMOS, Maria I.B. Psicomotricidade:educação especial e inclusão social. 2ª ed. Rio de Janeiro:Wak,2011.
- FURINI, A. B. SELAU, B. Psicomotricidade relacional e inclusão na escola. Lajeado: Ed. da Univates, 2010.
- MARECH, I. M. O que é educação inclusiva. Revista integração. MEC/SEESP. Ano 8, nº20, p.34-36.1998. Brasília. MEC/SEESP, 1999.
- MENDONÇA, Débora de. Educação Física Adaptada.1ª ed.Jandira,SP: Ciranda Cultural, 2013.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3ª ed. Rio de Janeiro;wva, 1999.

## Capítulo 4



10.37423/240809267

# O USO DA LEITURA COMO ESTRATÉGIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

*Nazaré da Penha Coelho*

*SEMED*

*Sara de Jesus*

*SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

*Sidval Alves Gonçalo*

*SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

*Angélica Bispo de Souza*

*SEMED- Secretaria Municipal de Educação*

*Débora Daianne Ferreira de Oliveira*

*SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

*Gabriel Nascimento dos Santos*

*SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

*Francisca Meury de Sousa*

*SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

*Urya Regina Novaes da Silva Sales*

*SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

*Tassiane Michely de Oliveira Santos*

*SEMED- Secretaria Municipal de Educação*

*Tissiana Carla de Almeida Gomes Machado*

*SEMED- Secretaria Municipal de Educação*

## INTRODUÇÃO

Ler não é somente um entretenimento ou procedimento de uso escolar, ler é uma prática de investigação, aquisição de conhecimento, de captação de símbolos, sinais e informações. A leitura é a permissão de acesso à informação do ser humano com o mundo através de letras. É, também, uma ótima ferramenta que oferece ao leitor uma visão ampla de mundo, onde o sujeito pode contextualizar suas próprias experiências com o texto lido.

Essa prática está ligada a um contexto histórico social e cultural de um povo. Neste âmbito, o presente trabalho trata de algumas considerações sobre a leitura em seus diversos meios e possibilidades, observando os tipos de leitura e sua importância nas fases do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos na fase escolar.

A leitura é definida por muitos autores como sendo uma forma de acesso à informação e ao conhecimento da sociedade atual. Diante da globalização das novas tecnologias, o mundo passa por constante transformação e para sobreviver e atender às demandas desse sistema é necessário dominar a leitura e a escrita, visando ao acesso aos meios onde a informação está disponibilizada. Porém, sabe-se que, por vários motivos, muitos alunos não têm acesso a uma leitura de qualidade, e nem o hábito de ler.

Pensar a questão do acesso à leitura nesse contexto, principalmente em relação aos alunos que estão sendo inseridos nos anos iniciais, é de grande importância, pois é nas primeiras fases que construímos o gosto pela leitura. Nesse caso, a escola se torna a principal mediadora para que esses alunos possam interagir com textos de qualidade e diversificados.

Sendo assim, cabe aos pais e à escola organizarem-se em prol da leitura, criando estratégias que despertem o interesse dos alunos e assim estimulem o hábito de ler e escrever. Nesta perspectiva, durante a minha atuação como estagiária na escola, e por estar inserida na sala da 1º fase do ensino fundamental, comecei a observar como a estratégia de leitura realizada nas escolas e como a parceria dos pais faz a diferença na vida dessas crianças no processo de aquisição da leitura e escrita nos anos iniciais. A partir de estratégias de leitura, desperta-se na criança o gosto pelo ato de ler, desenvolvendo a oralidade e a escrita.

Nesse contexto de aquisição da leitura, o problema da pesquisa diz respeito às estratégias de leitura: como a poesia pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem das crianças em fase de alfabetização?

## 1. BREVE HISTÓRIA DA LEITURA

A leitura desenvolveu-se gradativamente, porém tomando espaço na vida das pessoas, por tratar-se de uma habilidade imprescindível na formação humana, não se pode falar de leitura sem tocar na história da escrita, pois ambas estão intrinsicamente interligadas. As primeiras manifestações do ato de ler surgiram quando os homens pintavam nas paredes das cavernas, mãos, pessoas, astros, renas e cavalos - algo que foi denominado pictografia.

O pictograma ou pictógrafo é um símbolo que representa um objeto ou conceito por meio de desenhos figurativos. Uma forma de escrita pela qual ideias e objetivos são transmitidos através de desenhos, (do latim *pictu* - pintado + grego *γράμμα* - caracter, letra), apesar da humanidade na pré-história, aos nossos olhos, viver de uma maneira rude, o ser humano sempre criou meios que facilitassem a vida social, cultural e de sobrevivência. E, sem ao menos saber o sentido disso, inventaram barcos, metais, bronze, cobre, a roda e a escrita.

Os *homo sapiens* transcreviam suas mensagens (histórias, crenças, medos, conquistas e lutas) através de seus desenhos que podiam ser compreendidos, lidos visualmente. Esses são os primeiros indícios para a formação da leitura e escrita da humanidade. Ao longo da história os seres humanos passam por diversos processos de evolução, no que diz respeito à leitura, pode-se mencionar que foram muitas as conquistas para a formação da leitura.

No Brasil colonial poucos eram os letrados, apenas os portugueses que aqui chegaram, senhores de engenho e seus filhos, e homens do clero. O restante da população ficava excluída do universo das letras. Foi por volta de 1549, com a chegada dos jesuítas, que se inicia a história da educação no Brasil, mas ainda direcionada para um público restrito. Segundo Veiga:

Os jesuítas foram os principais educadores de quase todo o período colonial, atuando, aqui no Brasil, de 1549 a 1759. No contexto de uma sociedade de economia agrário-exportadora dependente, explorada pela Metrópole, sem diversidade nas relações de produção, a educação não era considerada um valor social importante. Servia de instrumento de dominação da colônia pela aculturação dos povos nativos. A tarefa educativa estava voltada para a catequese e instrução dos indígenas, mas para a elite colonial um outro tipo de educação era oferecido. Assim, os índios e negros foram catequizados e os descendentes dos colonizadores foram instruídos. (VEIGA, 1989, p. 40).

O predomínio intelectual da elite brasileira é perceptível não só nos grandes momentos de transformação social e política do Brasil como a independência do Brasil e a proclamação da República, mas também quando mantém controle sobre as práticas populares e coletivas de leitura, retardando o processo de alfabetização em massa no país.



Conforme aumentava o número de leitores no Brasil, houve também acréscimo na produção dos livros, jornais e outros, organizados por instituições de ensino que ofereciam a possibilidade de a leitura ampliar-se em diferentes contextos sociais, oferecendo-lhes novos gêneros textuais e novas práticas de leituras.

Para o grupo dominante, a leitura não era vista como um caminho para construir uma nação mais desenvolvida, baseada em troca de conhecimentos, mas um bem a ser preservado como distinção de uma erudição que traçaria uma linha imaginária intransponível entre a elite e o povo. Para Lajolo e Zilberman (1996, p. 232): “um dos efeitos previstos dessa inserção é integrar o indivíduo ao coletivo e à pátria, civilizando-o e tornando-o um cidadão útil à sociedade”. Essa integração do indivíduo ao coletivo no Brasil tornou-se um desafio, visto que grupos de leitura, bibliotecas e espaços públicos destinados a debates literários demoraram muito a germinar.

O Brasil passava por transformações nas relações sociais, políticas e econômicas, com o estabelecimento da República, o fim da escravidão e a expansão da lavoura cafeeira atraindo imigrantes trabalhadores europeus, surgindo novas transformações e comercialização industrial que acompanha novo ritmo do país e sua forma excludente de capitalismo. O capitalismo é o sistema econômico, político e social no qual os empresários são proprietários dos meios que permitem que produção seja comercializada num mercado, visando somente aos lucros e garantindo uma clientela do público burguês.

Ainda em meados de 1880, falar de educação e, conseqüentemente, de leitura no Brasil era tratar do elitismo e da falta de oportunidades a todos nas escolas. Mas acesso à educação pública é diferente de qualidade em educação, assim como habilidade leitora é diferente de alfabetização. Traçar o perfil da educação brasileira nos remete ao fato de que só em meados do século XX o processo de expansão da escolarização básica no país começou, e que o seu crescimento, em termos de rede pública de ensino, se deu no fim dos anos 1970 e início dos anos 1980.

A leitura é uma prática humana que ocorre há um longo tempo e não se pode falar de leitura sem falar do leitor.

A história do leitor principiou na Europa, aproximadamente no século XVIII. quando convergiam fatores que vinham tendo desdobramento autônomo. [...] a impressão de obras escritas deixou de ser um trabalho quase artesanal, exercido por hábeis tipógrafos e gerenciado pelo estado, que, por meio de alvarás e decretos facultava, ou não o aparecimento dos livros. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p.14)

Nesse sentido, Lajolo e Zilberman (1996, p.15-16) afirmam que “é no interior desse modelo moderno de família que se intensifica o gosto pela leitura, [...] o saber ler [...] passou a ser considerado habilidade necessária à formação moral das pessoas. ”

A leitura possibilita compreender melhor as pessoas e alguns fatos, permite abertura de novos horizontes e da autonomia perante a sociedade. Auxilia na melhor fluência da comunicação oral e escrita.

Embora a sociedade considere a leitura como uma atividade escolar e que a instituição educacional tem a obrigação de ensinar a ler, sabemos que a escola funciona como estimuladora e não deve ser considerada como a principal e única matriz para a formação de leitores, pois a leitura é uma ação que necessita ter auxílio dos pais e do grupo social em que se está inserido, sendo muito importante a estimulação dos pequenos leitores para que sejam ativos essa prática:

Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. [...] ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos, [...] continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. (FREIRE, 2011, p.24).

A complexidade da leitura tem uma história, vinculada tanto ao desdobramento coletivo na leitura de um país, por exemplo, quanto às reflexões sobre a aquisição individual de um leitor, como no relato de Paulo Freire. Não se trata de algo que aconteceu de maneira rápida, sem um percurso que possa ser investigado. Foi um processo gradativo e bastante complexo e fez parte das tradições de um povo, porém sua prática conquistou as civilizações e sua ideologia não acaba com sua longa e interessante história: o ato de ler tem um significado. Ler apenas por ler não existe. A leitura tem de ter sentido e um determinado conceito ao leitor.

É muito importante a interação do leitor com o que está lendo, pois dessa forma, o mesmo terá prazer pela prática, porque dificilmente alguém realiza isso sozinho. Dessa forma, o ato de ler deve ser trabalhado desde a infância, tendo como aliados nesse processo a escola e os pais ou responsáveis, os quais precisam buscar estratégias para melhor desenvolvimento dessa atividade. Entende-se que ler geralmente está relacionado com a decodificação da escrita, porém aprender a ler deve ter ligação com a formação social, cultural, econômica e política do indivíduo.

## 1.1 CONCEITO DE LEITURA



Leitura é o ato de ler, termo derivado do latim “*legere*” que significa conhecer, interpretar e descobrir. “Ler é apreender o significado do conjunto dos símbolos decodificados”. Segundo o dicionário leitura é:

[...] ato, arte ou hábito de ler. Aquilo que se lê. Operação de percorrer, em um meio físico, sequências de marcas codificadas que representam informações registradas, e reconvertê-las à forma anterior (como imagens, sons, dados para processamento)

(FERREIRA, 2004, p.896)

Ler não é apenas a decodificação da letra. Dessa forma, a leitura acontece desde os primeiros meses de vida, quando o sujeito começa a interpretar o mundo e suas particularidades. Assim, percebe-se a diferença entre o aconchego de um colo e de um berço, ou no momento que a criança identifica segundo dito popular o cheiro da mãe e a reconhece, nesse instante de contato direto com o objeto ocorre o processo de decodificação, dando sentido àquilo que o cerca.

Conforme Freire (2011, p.22) “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

Para os gregos e romanos ler e escrever era a base da educação e tinha como objetivo inserir o sujeito na sociedade. Ainda hoje é privilégio de poucos saber ler e escrever, pois o analfabetismo predomina em todo o mundo, inclusive em países desenvolvidos. Sabe-se que essa minoria letrada são os detentores do poder, restando à maioria de iletrados ser submissos e aceitar tudo o que lhe é imposto na sociedade. Como afirma Martins (2006, p.24), “cabendo a essa minoria o ‘direito’ de dar sentido ao mundo, enquanto aos demais resta a submissão aos ditames dos que sabem das coisas”.

A leitura amplia os conhecimentos e traz novas possibilidades de mundo. Eleva o nível de entendimento deste, e ampliando a visão do indivíduo e de suas ações gera um comportamento mais crítico diante do texto, sintetizando cada estudo realizado.

O ato de ler é uma prática de investigação e aquisição de conhecimento de captação de símbolos, sinais e informações. É um intercâmbio que possibilita relações intelectuais e proporciona a formação dos próprios conceitos e explicações sobre realidades vivenciadas individualmente.

O processo de leitura se dá em três níveis: sensorial, emocional e racional. Martins (2006) afirma que cada um desses níveis está relacionado com a aproximação do indivíduo com o objeto estudado, e podem ser simultâneos, porém um se sobressai ao outro de acordo com as vivências, necessidades, emoções e intelecto do leitor.

A leitura sensorial é o ato de ler com um ou mais dos cinco sentidos, visão, audição, olfato, tato e paladar e esses cinco sentidos por sua vez podem estar ligados a imagens, cores, cheiros e sabores. É uma leitura não elaborada, e pode ser considerada uma resposta imediata ao que o mundo nos oferece. A situação do bebê quando começa seu processo de reconhecimento do mundo ao seu redor, é um exemplo de leitura sensorial (Martins, 2006).

Mesmo sem justificativas a leitura sensorial é aquela que começa desde cedo e acompanha toda a vida do indivíduo, sendo responsável por mostrar ao mesmo o que pode ou não ser bom e, assim, quando a leitura traz o sentimento de alegria, de tristeza, nostalgia, raiva, entre outros sentimentos, está sendo realizada a leitura emocional.

A leitura emocional lida com a subjetividade do leitor, ou seja, envolve o inconsciente do indivíduo. Essa leitura faz emergir a empatia, o leitor se coloca dentro do texto e vive a situação ali relatada. É uma leitura considerada frágil, pequena e desvalorizada, pelo fato de o leitor se deixar levar pela emoção e prazer. Quando o indivíduo se identifica com o texto, não se tem controle sobre esses sentimentos de euforia ou de melancolia, e o imaginário leva a uma viagem a outros tempos e lugares.

A leitura emocional consiste em viver o que se está lendo, não se questiona sobre o que o texto trata, apenas o que o texto faz e o que provoca no inconsciente do leitor.

O inconsciente individual e o universo social são responsáveis por orientar os passos do leitor dentro da leitura. Como expôs Martins (2006), as pessoas podem se entregar à leitura emocional para “esquecer” a vida real, as dores do dia a dia e vivenciar sonhos e desejos reprimidos, transformando a leitura em uma válvula de escape.

Porém as pessoas tem receio de demonstrar esses sentimentos, muitas vezes renegando essas emoções ao se entregar à leitura. Algumas vezes tendem a explicar os motivos pelos quais leem uma

revista, um romance ou assistem a um filme, afirmando ser um modo de entretenimento. Ou seja, começam a racionalizar suas respostas, dando entrada à leitura racional.

A leitura racional pode ser considerada uma leitura intelectual, que permite questionamentos, amplia os conhecimentos, dá novas possibilidades acerca do texto lido, alargando os horizontes do leitor.

Essa leitura permite uma nova reflexão e a reorganização do mundo objetivo do leitor e tem caráter reflexivo e dialético, pois implica em um diálogo entre leitor e texto:

A leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, atribuir significado ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais. (MARTINS, 2006, p. 66)

Enquanto na leitura emocional o leitor se entrega às emoções e gosta ou não do texto, na leitura racional o foco é o texto e as indagações acerca desse, dialogando e compreendendo seu conteúdo, tornando essa leitura exigente.

Como frisado antes, esses três níveis são inter-relacionados, não ocorrem isoladamente mesmo sendo um mais distinto/preponderante. Porém, mesmo sendo tendência a sensorial anteceder a emocional e está anteceder a racional, não há nenhuma hierarquia entre elas e vão ocorrendo de acordo com as experiências e o conhecimento do leitor (MARTINS, 2006). Assim a leitura está relacionada a várias fases, momentos e fatores, e está presente em todos os momentos da vida, um processo que se inicia antes da escolarização e que percorre por toda a vida, pois esta é um processo contínuo que anseia sempre por novas descobertas.

Ante ao exposto, o maior objetivo da leitura é entender, aprender e reter o que se lê e sua prática requer concentração e aprendizagem, ou seja, não importa o quanto se lê, mas como se lê. A leitura é uma atividade que exige atenção, intenção, reflexão, espírito crítico, análise e síntese. Vejamos agora, os meios e as dificuldades desse processo em sala de aula.

## CONCLUSÃO

A compreensão da leitura é fundamental para o conhecimento do mundo em que vivemos. De nada adianta a nós, futuros educadores, ensinar a decodificar palavras, soletrar as sílabas, aprender os fonemas, se os alunos mostrarem incapacidade de compreender os textos, porque apenas “Quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se instrumento útil para aprender significativamente” (SOLÉ, 1998, p.46).

Entende-se que a leitura reproduz conhecimento de tudo aquilo que nos rodeia, é por meio dela que a criança apreende e fica conhecendo a realidade de forma ampla e integra conhecimentos abrindo novos horizontes de saberes facilitando a comunicação e, ainda mais, enriquecendo o vocabulário.

Desta forma, a escola deve oferecer e incentivar o hábito da leitura com práticas diárias. Sendo a escola um ambiente motivador, com potencial de trabalhar nas mais diversas atividades de leitura, reforçando as práticas como roda de leitura, leitura “cantada” de cantigas da cultura popular, caça palavras, desenhos das personagens da história contada, contação de história, varal literário e outros. Diversificar as práticas de leitura em sala de aula significa mostrar aos alunos que existem várias formas de desenvolver as habilidades com a leitura.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Míni Aurélio. 6 ed. Curitiba: Positivo, 2004, p.896.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 2006 – (Coleção Primeiros passos, 74), 92p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A prática pedagógica do professor de didática. Campinas, SP: Papirus, 1989.

ZILBERMAN, R. (org). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 6 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZILBERMAN, Regina. Livros e leitura entre professores e alunos. Leituras. Brasília, n.1, p.23-25, nov. 2006.

# Capítulo 5



10.37423/240809271

## A LUDICIDADE COMO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

*Débora Daianne Ferreira de Oliveira*

*SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

*Nazaré da Penha Coelho*

*SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

*Sidval Alves Gonçalo*

*SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

*Sara de Jesus*

*SEMED- Secretaria Municipal de Educação*

*Angélica Bispo de Souza*

*SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

*Gabriel Nascimento dos Santos*

*SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

*Francisca Meury de Sousa*

*SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

*Urya Regina Novaes da Silva Sales*

*SEMED - Secretaria Municipal de Educação*

*Camila Verusca Rodrigues de Oliveira*

*SEMED- Secretaria Municipal de Educação*

*Leticia dos Santos Silva*

*SEMED- Secretaria Municipal de Educação*



## INTRODUÇÃO

O interesse por essa temática se deu pela minha necessidade em conhecer e compreender a importância do brincar no processo educativo, sua finalidade e aprendizagem por meio da ludicidade no desenvolvimento do aluno(a). Refletir sobre o percurso da Educação Infantil ao longo do tempo, de que forma as políticas públicas regulamentaram esta etapa da Educação básica com mudanças significativas realizando um grande marco legal para a Educação Infantil no Brasil.

O Estudo traz questões sobre a ludicidade no processo de aprendizagem da criança, revelando que educação e ludicidade trazem relevantes contribuições no que se refere à construção da criança em todo aspecto, físico, psicológico e cognitivo, tendo em vista que é através do brincar que a criança ou adulto revela sua criatividade e potencialidades na descoberta do seu próprio eu. Neste sentido, o brincar é uma das ferramentas imprescindível nas atividades lúdicas, que visa facilitar as vivências dentro ou fora dos espaços escolares.

## BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS POLÍTICAS NO BRASIL

De acordo com Ariés (1981) aproximadamente até o século XII desconhecia-se a infância ou então não havia esforços para representá-la. Por volta do século XIII surge uma representação de infância relacionando-se a religião e pureza, a figura das crianças neste momento histórico associa-se a imagem do menino Jesus e dos anjos.

Nos séculos VI e XVI as crianças começam a aparecer em pinturas e quadros juntamente com a família e colegas, porém, a sociedade ainda não havia compreendido a infância em sua complexidade e apenas a representava em obras de artes. Através de análises das pinturas realizadas nesta época é possível perceber que não havia distinção entre os espaços frequentados pelas crianças e adultos.

Segundo Ariés (1981) o sentimento de infância na sociedade medieval era inexistente, pois na Idade Média a criança passa a ser concebida pela sociedade como um adulto em miniatura e somente a partir do final do século XX a criança começa ser compreendida de forma diferente, as concepções que as caracterizam como seres receptores de cultura, adultos em miniaturas e outros conceitos que enfatizavam a criança apenas como uma fase de preparação para a vida adulta abriu espaço para uma nova concepção de criança.

De acordo com Lima, Moreira e Lima (2014) a criança como é vista hoje ficou por muito tempo oculta:

A infância, como a representada hoje, ficou velada ou invisível por muitos séculos de nossa história. As crianças estavam presentes fisicamente, mas ausentes no que diz respeito à ideia de uma categoria social particular, com especificidades e direitos próprios. (LIMA, MOREIRA, LIMA, 2014, p.98)

Essa mudança no que diz respeito ao sentimento de infância influenciou reformas escolares, tais como; a criação das classes escolares e posteriormente a organização das classes de acordo com a idade dos alunos.

Conforme Oliveira (2011) o processo de urbanização e industrialização do país modificou a estrutura familiar tradicional, pois, grande parte das fábricas da época possuía no quadro de funcionários um elevado número de mulheres. Com muitas mães de família na indústria as crianças começaram a ser cuidadas por outras mulheres em troca de dinheiro. Durante o movimento dos trabalhadores operários dos anos 30 uma das reivindicações era que houvesse a criação de locais que atendessem as crianças enquanto as suas mães estavam no trabalho.

Com o objetivo de atrair os trabalhadores os empresários fundaram algumas creches para os filhos das mães operárias em algumas cidades do país. No que diz respeito aos movimentos e lutas operárias Oliveira (2011) afirma:

As poucas conquistas ocorridas em algumas regiões operárias não se deram sem conflitos. As reivindicações operárias, dirigidas inicialmente aos donos de indústrias, foram sendo, com o tempo, canalizadas para o Estado e atuaram como força de pressão pela criação de creches, escolas maternais e parques infantis por parte dos órgãos governamentais. Em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas do ambiente de trabalho e que estabelecimentos comerciais e industriais deveriam facilitar a amamentação durante a jornada das empregadas. (OLIVEIRA, 2011, p.97)

Após o Primeiro Congresso Brasileiro de proteção à Infância no qual teve como pauta nas discussões assuntos relacionados à higiene, a moral e a ênfase na figura feminina como a responsável pelo cuidado infantil, surgem as primeiras orientações e regulamentações acerca do atendimento de crianças pequenas em creches, escolas maternais e jardins de infância.

Em 1985 após o fim do Governo Militar surgem novas políticas para a educação infantil e a inclusão da mesma no Plano Nacional do Desenvolvimento. Segundo Oliveira (2011) iniciava-se a ideia de que a creche não dizia respeito apenas à mulher e família, mas também as empresas e ao Estado.

Todos os movimentos e lutas sociais contribuíram para o reconhecimento da educação infantil como direito da criança e dever do Estado na Constituição de 1988.

A década de 1990 foi espaço para grandes avanços no campo da educação infantil no Brasil, em 1990 foi publicado o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), em 1996 houve a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), já em 1998 é publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (RCNEI) organizado em três volumes.

No ano de 2010 aprovou-se as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). De acordo com Oliveira (2011) esta aprovação:

[...] reforçou que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com as outras crianças. (OLIVEIRA, 2011, p.120)

O percurso histórico da educação infantil no Brasil foi marcado por significativas mudanças conceituais sobre a temática nos últimos anos. De um caráter assistencialista para uma função educativa, a educação infantil vem recebendo grande atenção de estudiosos e especialistas do campo da educação, inúmeras ações políticas aconteceram desde a consolidação da LDB/1996 em relação a educação da criança pequena.

A Constituição Federal (1988) em seu capítulo III, da Educação e do Desporto, seção I, que trata da Educação em seu art. 205 apresenta que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade...”

Após a consolidação da educação infantil como direito social da criança e dever do Estado em ofertá-la, no Art.208 da Constituição de 1988, a educação infantil passou por grandes mudanças em relação à implantação de novas políticas, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/1996, Lei 12.796 de 04 de abril de 2013, que trata a educação infantil como pertencente a educação básica no artigo 21 Capítulo I definindo sua finalidade no artigo 29.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da Comunidade

Nessa perspectiva a educação infantil passa de um caráter assistencialista assumindo seu papel como primeira etapa da Educação Básica. Com a ampliação das possibilidades de atendimento de criança de 0 a 6 anos conforme a constituição federal de 1988 e a LDB de 1996.

Em 1998, o Ministério de educação e cultura do Brasil elaborou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, que discute de maneira geral a função da Educação Infantil na vida da criança e no espaço escolar tendo como princípio indissociável o Cuidar e o Educar.

Em 2010 as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil articulada com as diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica e reúne princípios fundamentos e procedimentos definidos pela câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para orientar as políticas públicas da área e a elaboração do planejamento execução e avaliação de propostas pedagógicas curriculares. Segundo a revisão de 11 de novembro de 2009 em seu Art. 2º diz que:

As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúne princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas da área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas curriculares

Em 2012, temos a lei 12.796 que altera a LDB Lei 9.394/96. Em destaque a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos 04 (quatro) anos de idade nos estabelecimentos de ensino, garantindo assim o tempo de aprendizagem e convivência entre grupos de diferentes faixas etárias.

Em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) trazendo a universalização da pré-escola juntamente com a ampliação da creche que está explícita em sua primeira meta e com prazos definidos.

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014)

Vale ressaltar que o Plano Nacional de Educação (PNE) tem sua vigência de 2014 a 2024.

E em 2015 começou a ser elaborada a Base Nacional Comum Curricular um documento de cunho normativo que entrou em vigor no ano de 2018, a BNCC traz para Educação Infantil dois eixos estruturantes, que estão presentes nos documentos já vistos anteriormente como: interações e brincadeiras e estabelece seis eixos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: Conviver, brincar, participar, explorar expressar e conhecer-se.

Embora ações políticas e documentos oficiais do MEC tenham contribuído significativamente para esta grande conquista, o documento em que respaldará todas essas reflexões são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI - de 2010, que como afirma Alves (2011)

[...] as DCNEI apresentam caráter mais aberto e democrático, propondo que as propostas pedagógicas devem respeitar princípios éticos (desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum), estéticos (formação para o exercício da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais) e políticos (exercício progressivo dos direitos e deveres da cidadania, da criticidade e da democracia) e integrar educação e cuidado. (ALVES, 2011, s/p.)

A DCNEI tem como princípio a criança como ser histórico que vivencia inúmeras experiências e produz sua própria cultura, enfatiza que o currículo na educação infantil deve articular as experiências das crianças com os conhecimentos culturais, artísticos, científico, tecnológico e ambiental.

Durante este contexto de grandes conquistas a educação de criança pequenas, passa de um olhar apenas assistencialista para um olhar construtivo que está em processo constante de aprendizagem, valorização e garantia de direitos.

## A EDUCAÇÃO INFANTIL E LUDICIDADE: ASPECTOS FUNDAMENTAIS

Pensar em Educação Infantil como centro de política pedagógica, estabelece um espaço onde a infância é pensada em toda sua particularidade e especificidade, esta sessão refere-se as concepções pedagógica e os aspectos fundamentais voltados a ludicidade na Educação Infantil, baseando-se nos documentos e referenciais curriculares legais para esta etapa de ensino.

No breve passeio que fizemos por diferentes tempos e cultura em que a infância percorreu, percebe-se as mudanças significativas que a educação infantil se encontra hoje. A história foi marcada por conquistas que resultaram em ações políticas voltada a infância em nosso País, alguns dos documentos que fundamentam e norteiam a importância do lúdico e o Brincar como sendo fundamentais para o desenvolvimento da criança são: Referencial Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998); Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (1998), e especificamente para o município de Rondonópolis a Política Municipal de Educação Infantil: Construindo Caminhos (2016).

A ludicidade não se delimita apenas aos jogos, brincadeiras e brinquedos, ela está relacionada a toda atividade livre e prazerosa, podendo ser realizada em grupo ou individual. As brincadeiras na Educação Infantil são atividades lúdicas bastante utilizadas pelos professores nas salas de aula, elas representam muito mais do que um “faz de conta”, é um momento privilegiado, que oferece as crianças a possibilidade de experimentarem situações novas, compartilharem experiências, bem como as preparam para superar novos desafios. É por meio das brincadeiras que as crianças expressam seus sentimentos, aprendem que existem regras a serem respeitadas, se colocam no lugar do outro e expõem as relações do seu cotidiano.

As brincadeiras permitem que o professor trabalhe com o concreto ou abstrato, permite diversas maneiras e formas de as crianças realizarem determinada atividade proposta, prevalecendo um aprendizado significativo e divertido.

Partindo de uma visão sócio Histórico a criança está em constante desenvolvimento por estar inserida em um na sociedade, grupo este que possui seus valores morais e sociais. A maneira como as crianças e a infância são compreendidas e vividas modifica-se de acordo com o grupo social que ela está inserida, por exemplo, algumas crianças começam por necessidades econômicas a trabalharem muito cedo e acabam perdendo grande parte da sua infância, já em outros grupos sociais as crianças têm a oportunidade de vivenciar e aproveitar muito bem este período da vida.

As crianças possuem algumas características em comum, contudo, cada criança apresenta uma singularidade, ou seja, aspectos únicos, individuais e diferentes. Desta forma seu pleno desenvolvimento ocorre através das interações e experienciais sociais.

## A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E EDUCAR

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI (BRASIL, 2009), garantem que as práticas pedagógicas que compõe a proposta curricular da Educação Infantil precisam ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Neste sentido, o brincar é um direito das crianças, onde elas se desenvolvem integralmente, assim, os recursos lúdicos são auxílio fundamental para o aprendizado e construção do conhecimento.

De acordo com o RCNEI (1998) o educar e o cuidar são atividades que devem ser trabalhadas de maneira indissociável, o educar significa a organização de momentos de cuidados, aprendizagens e brincadeiras com o intuito de promover o desenvolvimento integral das crianças.

O educar na educação infantil está estritamente relacionado ao brincar, pois, as crianças não aprendem somente por meio de atividades pedagógicas intencionais, a aprendizagem também acontece durante as brincadeiras, nessa perspectiva os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1988, p. 23) salienta que:

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer as crianças condição para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil.

O RCNEI apresenta o brincar como uma atividade necessária no cotidiano escolar, possibilitando as crianças momentos de grandes experiências e ampliação de suas novas descobertas, desenvolvendo em diferentes aspectos. Como aponta Freire (2006, p. 43):

Durante o ato de imaginar, nada se interpõe à fantasia infantil, mas durante a ação corporal que o acompanha, verifica-se uma busca de ajustamento ao mundo exterior, uma espécie de acompanhamento. Por outro lado, a ação imaginada não tem origem na mente apenas, mas na relação concreta da criança com o mundo.

Ante ao exposto, o brincar possibilita a criança interações que vêm, ao encontro do que ela é aliada às tentativas no sentido de compreendê-la, efetivamente. Dessa forma, é evidente a importância da brincadeira nos espaços de aprendizagem, pois o brincar na educação infantil é um acontecimento imprescindível, que insere a criança a socializar com o mundo que vive e com as situações ofertadas durante as brincadeiras.

A brincadeira pode parecer algo muito simples, porém, de acordo com o RCNEI (1998) ao brincar a criança exercita sua imaginação o que demonstra que a criança que brinca já tem o domínio da linguagem simbólica, pois, existe a consciência entre a diferença entre a brincadeira (imaginação) e realidade.

Na brincadeira as crianças criam, recriam, inventam, reinventam e repensam os ocorridos da realidade que vive. Além de favorecer a autoestima a brincadeira é um espaço que as crianças utilizam para viver papéis sociais que representam o contexto social em que estão inseridos.

O brincar deve ser concebido como um norte na atividade lúdica que são desenvolvidas no contexto da Educação Infantil, já que permite a criança desenvolver-se em diversos aspectos como: cognitivo, social, físico, motor, a brincadeira é uma experiência diferenciada das outras, por utilizarem recursos, matérias diversificados, promovendo nas crianças o momento de conhecimento e por possibilitar categorias de experiências agrupadas por modalidades de brincadeiras.

## O BOLICHE: UMA POSSIBILIDADE DE BRINCADEIRA SOBRE MATEMÁTICA

Os jogos e brincadeiras são propostas pedagógicas que contribuem significativamente no processo de ensino e aprendizagem, deste modo irei destacar uma brincadeira aparentemente simples, porém, com inúmeras possibilidades de aprendizagem.

O boliche é um jogo que requer atenção, coordenação motora, equilíbrio e capacidade de raciocínio lógico. Pode ser usado com diversas finalidades pedagógicas; para o ensino de matemática partindo

do princípio de raciocínio lógico e também com o objetivo de ensinar regras, sejam elas do jogo bem como de convívio social. Conforme Kishimoto (1993, p. 15) “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social”.

Nesta perspectiva, Kishimoto (1993), evidencia que as crianças que tem o contato intrínseco com o brincar no cotidiano, pode compreender e interagir melhor em seu ambiente. Acerca da importância das brincadeiras no processo de construção e convivência de regras Teixeira (2010) afirma que:

Por meio da brincadeira, a criança aprende a seguir regras, experimentar formas de comportamento e se socializar, descobrindo o mundo ao seu redor. Brincando com outras crianças, encontra seus pares e interage socialmente, descobrindo, dessa forma, que não é o único sujeito da ação, e que, para alcançar seus próprios objetivos, precisa considerar o fator de que outros também têm objetivos próprios. (TEIXEIRA, 2010, p.49)

Em síntese, o jogo de boliche é uma opção de jogo na educação infantil, com riquíssimas possibilidades pedagógicas, desde o ensino da matemática até o ensino de regras e convivência social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as discussões realizadas durante o estudo é plausível destacar algumas considerações importantes. O desenvolvimento e a amplitude que as políticas de educação infantil tomaram no nosso país, através de criação de leis, diretrizes e documentos oficiais que legalizam e legitimam a educação infantil com suas especificidades como a primeira etapa da educação básica.

A Constituição de 1988 promove a “criança cidadã” uma mudança radical de concepção de infância, que passa por um processo de mudanças com suas origens em questões sociais e econômicas. A educação infantil que antes era vista com finalidades apenas assistencialista, hoje tem suas propostas pedagógicas aliada ao cuidar e educar com olhar voltado as suas necessidades tanto psicológicas como emocional, cognitiva e física.

A importância da ludicidade do brincar na educação infantil parte de uma visão sócio-histórica pela qual a criança está em constante desenvolvimento por estar imersa na sociedade e o brincar é sem dúvida uma mola propulsora em que as crianças exploram e vivenciam experiência por meio das interações e relações que elas fazem com o outro e o mundo.

Desta forma, a pesquisa oportunizou compreender de que forma o brincar proporciona desenvolvimento e aprendizagem nas crianças, possibilitando uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que envolvem o brincar no ambiente escolar.



Compreendo a partir dos estudos realizados desde o percurso da história da infância até o marco legal pelas conquistas de direitos e efetivação desses direitos em instituições educacionais que, o processo de conhecimento e desenvolvimento da criança na educação infantil necessita da ação lúdica com o brincar e o educar, sendo mediado pelo professor envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda que vários estudos tenham percorrido em torno do brincar e do lúdico, se faz necessário o professor ter um olhar reflexivo dentro da unidade escolar para que o brincar não seja uma simples brincadeira, mas seja trabalhado de forma intencional, porque além de ser prazeroso para a criança, o brincar é educativo, pois ela aprende enquanto brinca.

## REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philipe. História social da criança e da família. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora TLC, 1981.

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação Infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. IN: RevistaAleph, Ano V, n. 16, Novembro, 2011. s/p. Disponível em: <http://www.uff.br/revistaleph/pdf/art8.pdf>. Acesso em 20 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n. 9394, de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 20 de set. 2021.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n.5, de 17 de dezembro de 2009.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.12.796, de 04 de Abril de 2013. Disponível em: Acesso: em 24 out.2021.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (PNE)Lei n. 13.005, de 25 de Junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em 24 set.2021.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Volume 1. Brasília, DF: MEC, 1998.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Dicionário do Aurélio. Disponível em:< <https://dicionariodoaurelio.com/ludicidade>>. Acesso em: 10 nov.2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC/SEB, 2012.

DIDONET, Vital. A educação infantil na KDB/1996: mudanças depois de 2007. IN: BRZEZINSKI. Iria. (org) LDB/ 1996 Contemporânea: Contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez Editora, 2014. p.144-170.

KRAMER, Sonia. Privação Cultural e Educação Compensatória: Uma análise crítica. IN: Caderno de Pesquisa, n. 42, p.54-62, Agosto, 1982. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/586.pdf>. Acesso:em 24 set.2021.

Kishimoto, T. M. (1993). Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. Rio de Janeiro: Vozes.

LIMA, José Milton de; MOREIRA, Tony Aparecido; LIMA, Marcia Regina Canhoto de. A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: Outro Olhar para as crianças e suas culturas.IN:Revista Contrapontos Eletrônica, Vol.14, n. 1, p. 95-110, jan/abr. 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/Chaves/Downloads/5034-15795-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Chaves/Downloads/5034-15795-1-PB%20(1).pdf). Acesso: em 24 set.2021.

## Capítulo 6

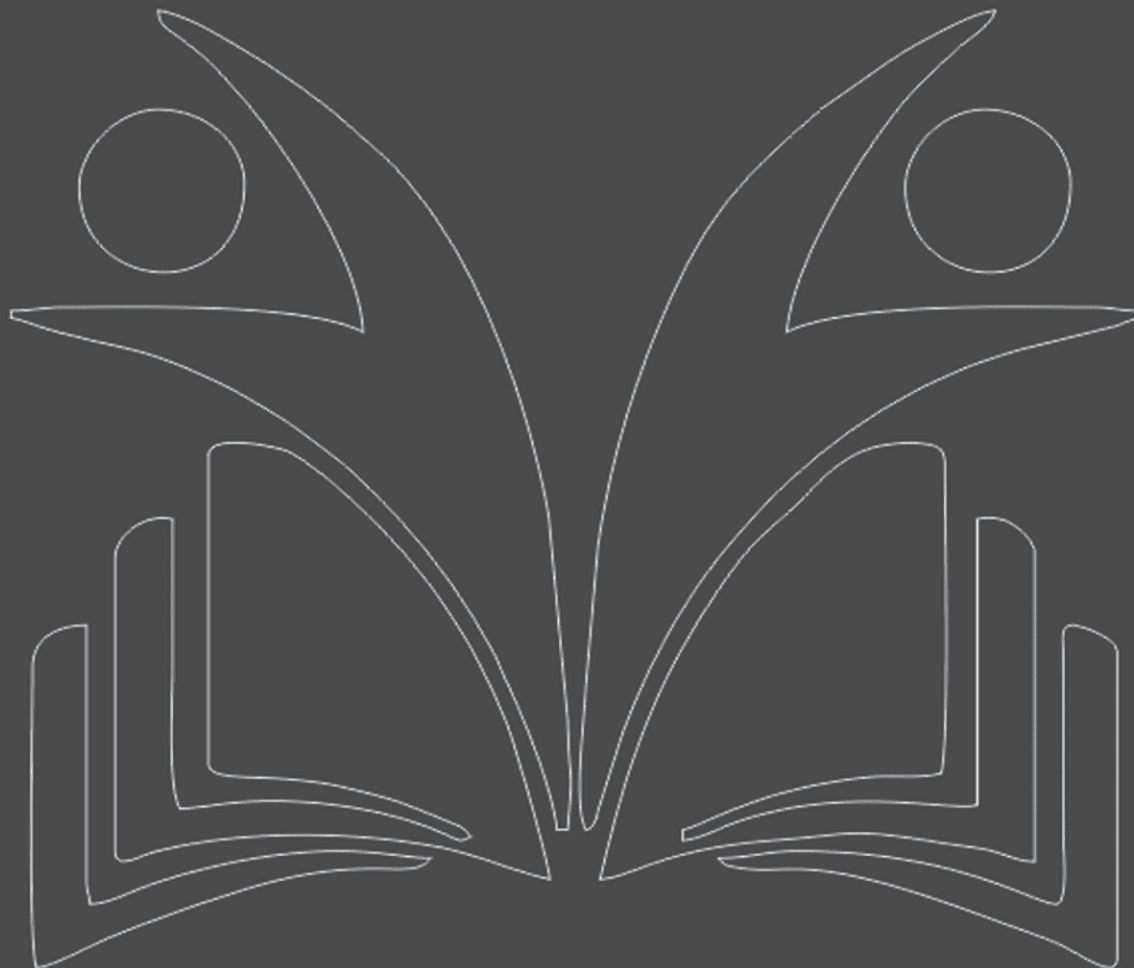


10.37423/240809272

# ESTADO E OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO: FUNDAÇÃO BRASIL CENTRAL (1943-1967) E SUPERINTENDÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DO CENTRO-OESTE (1967-1991)

*Pedro Henrique Marques Cardoso*

*Secretaria de Educação do Estado de Mato  
Grosso/Secretaria de Educação do Estado de  
Goiás*



**Resumo:** Pensar o Centro-Oeste brasileiro numa perspectiva socioeconômica e política é refletir sobre um dos elementos da questão agrária do país. A evolução da estrutura agrária representa um dos principais elementos da história desta região e, conseqüentemente, componente fundamental para a compreensão do tema proposto. O processo de ocupação da fronteira da região Brasil Central está diretamente ligado ao contexto de integração territorial, desencadeado através da intervenção estatal, sobretudo a partir do final da década de 1930, com os planos e programas articulados pelo chamado Estado Novo. Neste sentido, duas instituições criadas pelo governo federal atuaram maciçamente na execução deste projeto de integração territorial, a saber: a Fundação Brasil Central (FBC), criada em 1943 e extinta em 1967; e a Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO), criada em 1967 e extinta em 1991.

**Palavras-chave:** Centro-Oeste. Fronteira. FBC. SUDECO.

## INTRODUÇÃO

A agricultura tradicional foi tida, por um longo período de tempo, como uma das principais características da região Centro-Oeste. Suas particularidades assumiam um caráter diferenciado, em relação a outras regiões brasileiras, transformando-se numa barreira ao rápido desenvolvimento econômico desta região. Isto se deveu, principalmente, a partir da decadência da exploração aurífera, devido ao esgotamento das jazidas, tendo como resultado um considerável aumento do processo de exploração rural, embora este tivesse apenas caráter de subsistência. Aos poucos, os espaços antes vazios foram sendo ocupados.

A partir de 1930, a economia brasileira começou a sofrer um forte processo de transformação. A expansão do complexo cafeeiro de São Paulo contribuiu para expansão da fronteira agrícola rumo a outros Estados do Brasil, principalmente aos da região Centro-Oeste. Deveu-se a isto, a integração capitalista das economias regionais, o que contribuiu para formação de um novo mercado interno, condição indispensável para o desenvolvimento do setor industrial da economia brasileira. Neste contexto, o Centro-Oeste aparece como opção de fronteira a ser expandida.

Além disso, configurou-se no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, um tipo de desenvolvimento capitalista alicerçado na indústria de substituição de importações<sup>1</sup>. Esse modelo de desenvolvimento estava sob a proteção do Estado, sendo o objetivo inaugurar um conjunto de relações Inter setoriais que, posteriormente, resultaria na transferência de excedentes econômicos para o setor urbano-industrial.

Nessa perspectiva, fica claro o intuito do Estado em promover, naquele momento histórico, e de maneira mais intensa, o desenvolvimento do setor urbano-industrial brasileiro. Contudo, o setor agrário também passou a ser visto como componente necessário para o crescimento econômico do país. Sobre isto, Barsanufu Gomides Borges afirma que no Brasil “foi o progresso da indústria que abriu caminho, comandou a evolução e estabeleceu a lei geral do progresso da agricultura” (BORGES, 2000, p.17).

Desta maneira, no que tange ao setor da agricultura, a estratégia do Estado visava promover este setor em benefício do desenvolvimento industrial. O intuito era que as indústrias voltadas para a transformação de produtos agrícolas fossem instaladas em várias regiões do país. Isto foi possível a partir de vários programas especiais criados pelo governo federal. Os investimentos públicos destinados à agricultura levavam em consideração as constantes transformações que vinham

ocorrendo no país, como por exemplo: transformação da agricultura tradicional em agricultura de mercado; acelerado processo de urbanização e industrialização da região Sudeste; esgotamento da fronteira agrícola no Sul do Brasil.

Com o advento do Estado Novo, em 1937, as políticas de expansão da fronteira ganharam novo alento. Este regime político ditatorial, amparado por forças militares, logo tratou de colocar em prática o desejo de nacionalizar definitivamente as fronteiras do país. Para tanto, foi lançada ainda no ano de 1937, a campanha da Marcha para o Oeste, com o objetivo de promover o povoamento e o desenvolvimento econômico da região Centro-Oeste. Esta campanha engendrou uma série de iniciativas marcadas pela intervenção direta do Estado sobre o território. Vale destacar, como exemplos de ações organizadas no âmbito da Marcha, a criação das Colônias Agrícolas Nacionais, o estabelecimento da Expedição Roncador-Xingu, e a criação da Fundação Brasil Central (FBC). A FBC atuaria até dezembro de 1967, quando esta, por iniciativa do governo federal, seria substituída pela Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO) – extinta em 1991, durante o governo Collor. A história destas duas instituições (FBC e SUDECO) será analisada logo adiante.

## A REGIÃO BRASIL CENTRAL E A FRONTEIRA: A NATUREZA INTERVENCIONISTA DO ESTADO SOBRE O TERRITÓRIO

Desde os anos 1930 o Estado brasileiro vem se esforçando em desenvolver políticas de ocupação da fronteira. Naquele momento, a região Brasil Central foi tida como o grande espaço geográfico a ser desbravado, devido às suas potencialidades econômicas. Este fenômeno de ocupação da fronteira, através da ação estatal, caracterizava uma das etapas do processo de expansão do modo de produção capitalista pelo Brasil – o da integração territorial.

Outra questão importante sobre o trabalho de ocupação da fronteira é que este não esteve submetido somente ao Estado. Isto é, o Estado aparece principalmente enquanto agente fomentador de políticas públicas que, em última instância, estabelecem a montagem de infraestruturas que favorecem, predominantemente, a apropriação da terra por empresas privadas. Vale destacar aqui, como exemplo, o grande número de fazendas-empresas que foram instaladas no Centro-Oeste do Brasil, através de ações estatais.

Por outro lado, quando tratamos de fronteira, o discurso sobre sua realidade não deve se concentrar apenas nas ações dos agentes hegemônicos. Em outras palavras, é necessário enfatizar a participação de outros elementos sociais neste processo de ocupação territorial. Ou seja, a fronteira como palco

das classes subalternas, sendo o trabalhador rural um exemplo destas. Diante desta questão depreende-se que a fronteira é um espaço diverso, heterogêneo, em constante construção. De acordo com Bertha Becher (1981, p. 3):

A fronteira é, portanto, complexa e multifacetada, e por isso difícil de ser generalizada; embora contendo um traço estrutural, não é homogênea em todos os lugares. As generalizações macroeconômicas não conseguem captar a diversidade contida na unidade; a partir de estudos a nível de grupos, torna-se difícil extrapolar as situações para o conjunto da fronteira. A dificuldade de compreensão da fronteira pode, pois, decorrer do fato de não se ter encontrado a escala adequada à sua análise, e a perspectiva espacial da Geografia pode contribuir para a análise da questão mostrando a diversidade contida na unidade, a coexistência da tendência nuclear com a diversificação dos fatos.

A fronteira é um espaço dialético. Ela constitui uma determinada realidade social, que revela as contradições e os conflitos típicos do avanço do modo de produção dominante pelo território. Deste modo, por mais que o Estado se apresente como agente conciliador de conflitos no espaço da fronteira, este se mostrou incapaz diante da complexidade das relações sociais que ali são estabelecidas. Suas ações, portanto, tendem a privilegiar a reprodução e a manutenção do poder da classe dominante, através de mecanismos de coerção e coesão. Sendo assim, a fronteira é, ao mesmo tempo, produto e produtora de relações sociais (LIPIETZ apud BECKER, 1981).

Diante dessa questão percebemos que os projetos de ocupação territorial transformam a fronteira num espaço de constantes conflitos. De um lado, o chamado “progresso capitalista” que, em busca de ampliação, esgota a fronteira através de uma dominação marcada pela violência. Do outro lado, os vários grupos étnicos e sociais que, diante da expansão capitalista, tentam resistir a este processo de integração coercitivo. Deste modo, é relevante salientar o caráter plural da fronteira, pois a partir desta situação conflituosa observamos sua multiplicidade (MARTINS, 1997). Segundo Martins (1997, p. 13) “a fronteira tem um caráter litúrgico e sacrificial, porque nela o outro é degradado para, desse modo, viabilizar a existência de quem o domina, subjuga e explora”.

Uma característica interessante dos estudos desenvolvidos por José de Souza Martins sobre a fronteira foi a de romper com a historiografia tradicional que, em suas defesas, colocava a fronteira como espaço de inovação e progresso. Este autor, por seu lado, refuta esta tese apresentando outra faceta sobre a fronteira: o de ser um território marcado pela violência. Ou seja, um espaço de contato entre diferentes povos, onde os mais fracos – em grande medida indígenas e camponeses – estão submetidos à repressão imposta pelos mais fortes – latifundiários, principalmente.

O deslocamento de massas demográficas em direção à fronteira, especialmente os movimentos de expansão demográfica alavancados pelo Estado, revelam o verdadeiro caráter da dialética territorial do poder. Neste contexto, as frentes de expansão e a frente pioneira, típicas do processo de ocupação da fronteira, desvelam o modo pelo qual o capitalismo se reproduz em sua variante territorial.

Nesse processo, faz-se necessário distinguir as noções de frente de expansão e frente pioneira, pois, como se sabe, a existência de tais frentes está intimamente ligada a questão da fronteira no Brasil e, conseqüentemente, ligada a questão agrária do país. Vale lembrar que ambas as concepções expressam formas distintas de compreender a fronteira que, em último caso, revelam a ideia de fronteira da civilização, isto é, as diferentes formas de um mesmo processo: a expansão territorial dos “civilizados”. De acordo com Martins (1997, p. 152):

A designação de frentes de expansão [...] expressa a concepção de ocupação do espaço de quem tem como referência as populações indígenas, enquanto a concepção de frente pioneira não leva em conta os índios e tem como referência o empresário, o fazendeiro, o comerciante e o pequeno agricultor moderno e empreendedor.

É difícil estabelecer uma definição precisa para as chamadas frentes de expansão, pois esta concepção ainda é centro de muitos estudos polêmicos no campo da História, da Antropologia e da Geografia. Em suma, a frente de expansão corresponde ao processo de ocupação territorial em que a “sociedade branca”<sup>2</sup> amplia seus domínios sobre territórios tribais (MARTINS, 1982). Contudo, Martins (1997) destaca a querela que esta concepção promove em meio aos debates sobre o tema afirmando que:

Para uns, a frente de expansão aparece como sendo expansão da sociedade nacional; para outros como expansão do capitalismo e para outros, até, como expansão do modo capitalista de produção. Originalmente, era expansão da fronteira da civilização. (MARTINS, 1997, p. 154-155).

Diante dessa questão fica notório que as frentes de expansão acabam promovendo um ambiente de conflito na fronteira. Se por um lado este conflito revela as assimetrias da dominação branca na fronteira, marcada sobretudo pela imposição de um modelo cultural considerado “civilizado”, por outro lado, é inegável que esse choque cultural tenha promovido uma nova estrutura sociocultural na fronteira, caracterizada fundamentalmente pela mestiçagem.

No que diz respeito à frente pioneira, esta apresentou outra realidade sobre o modo de enxergar a questão da fronteira no Brasil. A designação de frente pioneira estrutura-se numa base que permite analisar a fronteira do ponto de vista da modernização econômica. Em outras palavras, a fronteira é pensada como um espaço apto a receber as inovações da expansão capitalista. Nesta perspectiva, as populações pobres, os mestiços, os pequenos agricultores, além de uma série de tribos indígenas,



também habitantes da fronteira, são colocadas à margem deste processo de modernização. Conforme Martins (1997, p. 153):

A concepção de frente pioneira compreende implicitamente a ideia de que na fronteira se cria o novo, nova sociabilidade, fundada no mercado e na contratualidade das relações sociais. No fundo, portanto, a frente pioneira é mais do que o deslocamento da população sobre territórios novos, mais do que supunham os que empregaram essa concepção no Brasil. A frente pioneira é também a situação espacial e social que convida ou induz à modernização, à formulação de novas concepções de vida, à mudança social.

A dificuldade em pensar a questão da fronteira no Brasil indica que, não só a fronteira em si se compõe como um espaço diverso, mas também os estudos e interpretações acerca dela evidenciam pontos de vista discordantes. Essa constatação pode ser explicada pela própria polêmica que cerca as concepções de frente de expansão e frente pioneira.

Segundo Martins (1997), no campo acadêmico a geografia e a antropologia, por exemplo, pensaram distintamente a questão da fronteira. Em análise, os geógrafos anteviram, antes de tudo, uma fronteira do ponto de vista econômico enquanto os antropólogos consideraram uma fronteira demográfica. Nesta lógica, a distinção entre essas noções sobre a fronteira corresponde à maneira em que cada uma destas áreas do conhecimento deu significado ao papel das frentes de ocupação territorial. Por este ângulo, Martins (1997, p. 156-157) relata que:

[...] quando os geógrafos falavam de frente pioneira estavam falando de uma das faces da reprodução ampliada do capital: a sua reprodução extensiva e territorial, essencialmente mediante a conversão da terra em mercadoria [...]. Quando os antropólogos falavam originalmente da frente de expansão, estavam falando de uma forma de expansão do capital que não pode ser qualificada como caracteristicamente capitalista. Essa expansão é essencialmente expansão de uma rede de trocas e de comércio, de que quase sempre o dinheiro está ausente.

Nesse contexto, as frentes de expansão não se caracterizam como resultado do avanço do modo de produção capitalista sobre o território. Ou seja, por mais que as relações sociais estejam estruturadas num contexto de ocupação de terras, a frente de expansão não consiste em organização de caráter econômico capitalista. Em todo caso existe o uso privado da terra – predominantemente terras devolutas –, mas nesta situação a terra não corresponde a uma mercadoria. Assim, as relações socioeconômicas se resumem às trocas de excedentes entre pequenos agricultores (ocupantes e posseiros), elementos centrais na dinâmica das relações de poder nas frentes de expansão.

Com o avanço do modelo capitalista de produção sua expansão atingiu novos territórios. Portanto, as terras ocupadas pela frente de expansão passaram a sofrer mais uma forma de intervenção,

caracterizada pela frente pioneira. Esta, por sua vez, motivada pelos grandes empreendimentos capitalistas preocupados em estruturar novos padrões de acumulação sobre o território, isto é, na fronteira. Percebe-se, a partir desta análise, a dependência que o capitalismo possui de expandir-se com o propósito de criar novos mecanismos de geração de lucro. Neste sentido, a frente pioneira foi a estratégia deste sistema para atingir tal objetivo. De acordo com Wood (2000, p. 14):

Esse sistema único de dependência do mercado implicou a existência de algumas “leis do movimento” muito especiais, compulsões e exigências sistêmicas específicas que nenhum outro modo de produção exigiu: os imperativos da competição, acumulação e maximização do lucro. E esses imperativos, por sua vez, significam que o capitalismo pode e deve constantemente se expandir de maneiras e em graus que outras formas sociais desconheciam – permanentemente acumulando, buscando novos mercados, impondo seus imperativos em novos territórios e em novas esferas da vida, em seres humanos e sobre o meio ambiente.

No Brasil, a existência de uma fronteira pioneira está diretamente relacionada com o desenvolvimento técnico-produtivo típico do modo de produção capitalista. Neste caso, o setor urbano-industrial apoiou-se numa base que contemplou a expansão de seus investimentos às áreas de fronteira. Sendo o Brasil um país de economia dependente, a expansão deste modelo de produção pelo território demonstra a necessidade de se vincular a fronteira ao fenômeno da urbanização e da industrialização. É neste contexto que a modernização no campo aparece como um fenômeno da fronteira, ou seja, a modernização como processo de apropriação da terra pelo capital. Nessa perspectiva, Lavinas e Ribeiro (1991, p.73) destacam que “a fronteira é, pois, a transição, no tempo e no espaço, da terra valor de uso para a terra valor de troca mediada pelo capital”.

Em virtude disto, e segundo José Graziano da Silva (1982), as análises sobre fronteira no Brasil não podem estar desassociadas do processo de desenvolvimento da agricultura, pois a ampliação da produção agrícola no país se deu, sobretudo, pela incorporação de novas terras. De acordo com ele, “não se deve, pois, pensar que a fronteira é algo externo ao ‘modelo agrícola’ brasileiro [...]. Pelo contrário, a fronteira é simultaneamente condicionante e resultado da nossa ‘modernização dolorosa’ no campo”. (SILVA, 1982, p. 115). A modernização dolorosa na qual o autor se refere está relacionada às contradições do processo de desenvolvimento do capitalismo na agricultura – um modelo alicerçado numa estrutura agrária fundada na grande propriedade rural, na marginalização do pequeno produtor e do trabalhador rural, e no Estado enquanto agente dinamizador das estruturas de dominação no campo. Ainda sobre esta questão Silva (1982, p. 119) destaca que:

A expansão da fronteira tem sido a garantia da perversa aliança entre a burguesia industrial e o latifúndio, num pacto político que, além de manter a estrutura agrária existente nas regiões de colonização mais antiga, impediu qualquer medida destinada a democratizar o acesso à posse da terra nas regiões mais novas.

Na medida em que a agricultura passa a integrar o processo produtivo típico do desenvolvimento do capitalismo, os interesses do setor agrário devem se interligar aos interesses do setor urbano industrial. Neste sentido, a década de 1960 apresentou um grande desafio ao Estado brasileiro: o de “conciliar os interesses do capital no campo e na cidade” (GONÇALVES NETO, 1997, p. 116). Sendo assim, a montagem de grandes fazendas-empresas na fronteira, aliada a um forte processo de modernização no campo, propunham a estruturação de um complexo agroindustrial, no qual a expansão da fronteira passou a ser parte integrante da crescente expansão deste complexo.

#### DA FBC A SUDECO: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E ATUAÇÃO NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO TERRITORIAL DO CENTRO-OESTE

O principal programa de expansão territorial organizado pelo governo brasileiro durante o século XX foi a Marcha para o Oeste. Esta, por sua vez, desencadeada por Getúlio Vargas durante o Estado Novo, representava uma iniciativa do Estado em promover a ocupação da região Brasil Central, sendo o objetivo fulcral deste programa, o de ocupar e desenvolver os chamados “espaços vazios” da região Centro-Oeste do país. Para tanto, o governo organizou uma série de políticas de migrações no intuito de deslocar massas demográficas para esta região, na tentativa de resolver o problema do desequilíbrio existente entre as demais regiões do país.

A ocupação do Centro-Oeste significava também uma fase precedente do projeto de ocupação da Amazônia, sendo a conquista do interior brasileiro fundamental para o plano progressista do governo Vargas de integração nacional. Diante do exposto, a estratégia da Marcha para o Oeste, no que concerne a materialização de seu objetivo, correspondia ao estabelecimento de colônias agrícolas, a construção de estradas, incentivo à produção agrícola, além de estabelecer, como já foi dito, políticas de migrações para a região Brasil Central.

A estrutura de Estado-Nação consolidada pela Revolução de 1930 procurou se firmar em discursos caracterizados pela defesa da integridade territorial do país. Esta conduta, portanto, implicava numa busca constante pela legitimação do poder estatal nas regiões de fronteira. Isto é, a conquista e ocupação da região Brasil Central através da ação estatal significava, também, a expansão do poder e da autoridade do Estado brasileiro.

Por outro lado, o processo de regulação estatal sobre o território não pode ser atribuído, de forma inaugural, ao momento pós Revolução de 1930. Segundo Maia (2012), no início da Primeira República o Estado já vinha se esforçando em promover ações de domínio territorial em regiões do centro do país. Como exemplo disto, é importante destacar a criação do Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio (Maic), durante o governo de Nilo Peçanha (1909-1910), a política de investimentos agrícolas desencadeada no auge da chamada “Política do café com leite” e, se atentarmos para o final do século XIX, às expedições científicas e militares lideradas pelo Marechal Rondon no interior do país. Todas estas ações marcam estratégias do Estado em expandir seu domínio pela fronteira.

Ainda sobre essa questão, é oportuno expor que, antes da idealização da Marcha para o Oeste, a região Brasil Central já era frequentada também por pesquisadores estrangeiros. No final do século XIX a expedição do alemão Karl Von Den Steinen passou pela região do Alto Xingu (FERREIRA, 1997). Esta expedição possuía rigor científico e, pelo contexto internacional da época, é possível que tenha sido de caráter imperialista. Já na década de 1920 o explorador inglês Percy Fawcett também esteve na região do Alto Xingu motivado a encontrar minas de ouro e civilizações perdidas (MAIA, 2012). Fawcett desapareceu na região, provavelmente assassinado por índios do Alto Xingu.

Sobre a publicidade promovida pelo Estado em torno da Marcha para o Oeste, ressalta-se o caso de Goiânia, cidade planejada para ser a nova capital do Estado de Goiás. Embora sua construção não seja resultado das ações da Marcha – sua construção antecede este projeto –, isto não impediu que o governo Estadonovista usasse Goiânia como símbolo do processo de integração nacional. O que se percebe, com este fato, é uma tentativa do Estado em atrelar a construção da nova capital de Goiás ao projeto de expansão da fronteira, desencadeado pelo Estado Novo e expresso na Marcha para o Oeste.

Em junho de 1943 foi organizada a Expedição Roncador-Xingu, como parte do programa da Marcha para o Oeste. A Expedição, assinada pelo Coordenador da Mobilização Econômica, o Ministro João Alberto Lins de Barros, tinha como objetivo estabelecer uma via de comunicação entre a região Sudeste e a Amazônia, através do Centro-Oeste brasileiro. Isto é, promover a integração da Amazônia às demais regiões do país a partir do processo de ocupação da região Brasil Central.

O contexto internacional no momento da criação da Expedição Roncador-Xingu apresentava um panorama marcado pela II Guerra Mundial. Desta maneira, garantir a segurança das fronteiras era fundamental, pois a guerra ameaçava a integridade territorial do país. Vale lembrar, neste caso, a forte difusão da ideia de “espaço vital” entre os países militarmente mais poderosos. Acreditava-se, com

esta ideia, que as nações mais desenvolvidas deveriam ocupar territórios de nações onde o estágio de desenvolvimento se encontrava estagnado. Deste modo, o estabelecimento da Marcha para o Oeste, com a consequente organização da Expedição Roncador-Xingu, se enquadrava, também, na tentativa do Estado Brasileiro de garantir a soberania nacional através da integração territorial do país, visto que eram vastas as regiões brasileiras consideradas como “espaços vazios”.

É notório que a iniciativa do Estado brasileiro em desbravar o interior do país marca um dos processos de avanço da globalização. Por outro lado, tal iniciativa foi motivada também, pelo temor do governo brasileiro de sofrer intervenções de caráter imperialista por parte das potências capitalistas envolvidas na II Guerra Mundial. Um fato que comprova esta ideia reside no grande movimento de pesquisadores estrangeiros em terras brasileiras, sobretudo em regiões consideradas pelas autoridades da época como “espaços vazios”. Estes espaços, portanto, eram considerados como atrasados do ponto de vista do progresso técnico-científico. Segundo Maciel (2005, p.150):

Havia na época da guerra, em meios pensantes da Europa e mesmo da parte de certas autoridades, a ideia de que o caráter imperialista do conflito devia-se, em grande parte, à situação de superpovoamento daquele Continente. Assim, a solução para este conflito, bem como para a prevenção de outros, seria uma distribuição mais uniforme da população mundial, mediante o deslocamento de contingentes populacionais de regiões e localidades excessivamente povoadas (neste caso, falava-se das grandes cidades, referindo-se, principalmente, a suas legiões de desocupados), para as vastas áreas vazias do planeta, aí considerados, naturalmente, os territórios idealmente mais propícios à habitabilidade como, por exemplo, o Planalto Central brasileiro, quicá a Amazônia.

Outra questão significativa sobre o envolvimento do Brasil ao contexto internacional naquele momento foi sua aliança aos Estados Unidos em 1941, expressa nos “Acordos de Washington”. O acordo propunha, entre outros objetivos, um vínculo entre estas nações baseado no compromisso do Brasil em fornecer minérios à indústria bélica americana. Coube aos EUA, em função do acordo, contribuir para a modernização brasileira – tanto do setor urbano-industrial quanto do setor agrícola – a partir de empréstimos altíssimos.

O grande potencial territorial brasileiro o colocava numa situação de risco diante das políticas imperialistas das nações envolvidas na II Guerra Mundial. Posto isto, a Expedição Roncador-Xingu oficializou-se em setembro de 1943, por Decreto-Lei, como uma expedição de cunho militar, mobilizando através do discurso governamental de integração nacional, vários recursos estatais e privados. Manuel Rodrigues Ferreira (1997, p.16) relata que:

A Expedição Roncador-Xingu seria composta por 40 homens, tendo como chefe o Cel. Flaviano de Matos Vanique e subchefe Francisco Brasileiro. Ficou decidido que essa Bandeira partiria da cidade de São Paulo, numa homenagem à Terra das Bandeiras. Na capital paulista a indústria e o comércio fizeram vultuosas doações de matérias e alimentos à Expedição.

Ainda em 1943, o Estado brasileiro intensificou seu projeto de integração territorial do país – expresso na Marcha para o Oeste – com a criação da Fundação Brasil Central (FBC). Esta, uma instituição que teve como objetivo realizar a colonização de regiões do centro do país, estando diretamente vinculada à presidência da República. A FBC, portanto, se revelou como um instrumento de intervenção do Estado sobre o território. Neste sentido, de intervenção e ocupação da região, sua atuação abrangeu as áreas dos “territórios do estado de Goiás, do Distrito Federal (quadrilátero inserido no território do primeiro) e dos estados de Mato Grosso, Tocantins e Pará.” (MACIEL, 2005, p. 149). Em dezembro de 1967 a FBC foi extinta.

Com a criação da FBC, o governo federal tomou como medida submeter a esta instituição a Expedição Roncador-Xingu, além de designar ao Ministro João Alberto Lins de Barros a responsabilidade de assumir a presidência da FBC. Segundo Maciel (2015, p. 248-249), a incumbência mais urgente da FBC seria, então, “a de absorver a Expedição Roncador-Xingu, aí compreendidos tanto sua missão, quanto os recursos materiais de que fora dotada e o pessoal recrutado para nela atuar”.

O desbravamento da região Brasil Central proposto pela Marcha para o Oeste se deu através de duas frentes de trabalho: o serviço de vanguarda<sup>3</sup> e a introdução de infraestruturas. A primeira ficou sob a responsabilidade da Expedição Roncador-Xingu e a segunda a cargo da FBC, respectivamente. O Marco Zero deste projeto de integração territorial, onde as atividades se iniciaram, localizava-se à margem direita do Rio Araguaia na altura da barra do Rio das Garças – corresponde, hoje, a atual cidade de Aragarças, em Goiás. De acordo com Ferreira (1997, p. 18):

No dia 10 de Setembro de 1943, às 10 horas da manhã, depois de rezada missa em ação de graças, pelo Vigário Padre Vítório Lovato, italiano, capelão-de-guerra, salesiano, sediado em Araguaiana, foi inaugurada a cruz de madeira no início da jornada, o Marco Zero. Surgia assim, a futura cidade de Aragarças, distante dois quilômetros da corruptela Barra Goiana. (Aragarças é contração de Araguaia e Garças).

Na medida em que a Expedição Roncador-Xingu avançava, novos postos de apoio eram estabelecidos. Vale destacar, além de Aragarças, o posto de Xavantina, nas proximidades do Rio das Mortes, e o posto do Jacaré no Rio Coluene, já na região do Alto Xingu. A montagem da infraestrutura nas regiões exploradas pela frente de vanguarda ficou a cargo, como já foi dito, da FBC. Dentre as principais atividades de infraestrutura que eram promovidas por esta instituição, destacam-se: a construção de

campos de pousos, de rodovias, de pequenas indústrias, a instalação de serviço de correios, ou seja, elementos necessários para a fundação de núcleos urbanos.

Diante da necessidade de estabelecer comunicação com as populações indígenas, outro órgão estatal atuou em parceria com as instituições supracitadas, a saber, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910. Em resumo, enquanto o trabalho da FBC estava direcionado a colonização das áreas desbravadas pela Expedição Roncador-Xingu, ao SPI cabia à responsabilidade de instituir uma política indigenista nas regiões ocupadas. No entanto, é importante destacar que, em relação ao trato com os indígenas, o SPI já havia estabelecido, anteriormente, relativo contato com determinadas tribos da região através das expedições chefiadas pelo Marechal Rondon. De acordo com Maia (2012, p.38):

Ao longo da Primeira República, as missões militares chefiadas por Rondon transformaram-se em peça fundamental da expansão dos poderes estatais sobre o território brasileiro, seja por meio de suas produções materiais – postes, estações e postos indígenas controlados pelo Exército, demarcações de fronteiras –, seja por sua produção imagética, como os filmes apresentados nos grandes centros brasileiros.

Além do Marechal Rondon, destaca-se entre os pioneiros no processo de “pacificação” dos índios da região Centro-Oeste do país, o sertanista e indigenista Francisco Furtado Soares Meireles. Este, por seu lado, era funcionário do SPI e ainda em 1945 já havia entrado em contato com os índios Xavantes. Contudo, foram os irmãos Villas Boas (Orlando, Leonardo e Cláudio) que se sobressaíram neste processo.

Os irmãos Villas Boas foram admitidos no quadro de pessoal da FBC no final de 1943, e logo assumiram funções de responsabilidade na Expedição Roncador-Xingu. Com um discurso em defesa das tribos indígenas da região Brasil Central, estes sertanistas conquistaram renome internacional no que diz respeito ao processo de “pacificação” dos índios desta região. É importante salientar que a criação do Parque Nacional Indígena do Xingu, em 1961, teve contribuição direta da atividade desenvolvida por estes irmãos naquela região.

Além do status conquistado através do trabalho desenvolvido com os indígenas, a história dos irmãos Villas Boas está diretamente ligada ao contexto de expansão da fronteira, pois estes irmãos participaram ativamente das ações da FBC na região Brasil Central. Orlando Villas Boas, por exemplo, foi correspondente do jornal ‘A Gazeta’, além de assumir a liderança da Expedição Roncador-Xingu em 1948, após o afastamento do Cel. Vanique. Em 1994, em coautoria com seu irmão Cláudio, Orlando publicou uma de suas mais importantes obras, sendo esta, o livro *A Marcha para o Oeste: a epopeia da Expedição Roncador-Xingu* – obra baseada na experiência destes irmãos na trajetória da Expedição



Roncador-Xingu. Segundo Darcy Ribeiro (apud MAIA, 2012, p. 91) os irmãos Villas Boas foram “pequeno-burgueses paulistas, condenados a vidinhas burocráticas medíocres, saltaram delas para aventuras tão ousadas e generosas que seriam impensáveis, se eles não a tivessem vivido”.

Como enfatizamos, desde a sua criação em outubro de 1943, a FBC assumiu a responsabilidade central no processo de ocupação do Centro-Oeste. Para isto, esta instituição contava com um quadro de pessoal amplo. Além disso, foram muitos os casos de pessoas que se colocavam a disposição da FBC, de maneira voluntária e aventureira, para compor as equipes de vanguarda da Expedição Roncador-Xingu. Esta atitude, portanto, pode ser explicada pelo discurso nacionalista reproduzido pelo governo brasileiro da época – O Estado Novo. A exemplo disto podemos citar o caso dos irmãos Villas Boas que, numa atitude quase romântica, abandonaram seus empregos em São Paulo e partiram rumo ao sertão do Centro-Oeste brasileiro.

Ao longo de sua trajetória, a FBC conseguiu promover através de sua política de desenvolvimento, um acentuado processo de modernização econômica e social, principalmente na região que compreende aos Estados de Goiás e Mato Grosso. Atribui-se a isto, todavia, a grande aceitabilidade da região Centro-Oeste às transformações advindas com o processo de urbanização. Através dos investimentos promovidos pela FBC, a região Centro-Oeste pode receber uma infraestrutura alicerçada em padrões modernos do ponto de vista capitalista. Goiás, por exemplo, entre os anos de 1950 e 1960, conheceu um acentuado crescimento econômico e populacional, por intermédio de vários estímulos governamentais. Segundo Galindo e Santos (1995, p. 159), isto deveu-se:

[de um lado] a presença de grandes propriedades agrícolas, e de outro, a consolidação econômica do sul e centro de Goiás, tanto pelas possibilidades abertas pela agropecuária e agroindústria, quanto pela consolidação das cidades de Brasília (DF) e Goiânia (GO), como importantes núcleos urbanos, e de Anápolis (GO), como entreposto agrícola.

O avanço de infraestruturas pela fronteira caracteriza, também, segundo Santos e Silveira (2001) uma das marcas da geografia da globalização. De acordo com estes autores o Centro-Oeste respondeu mais rapidamente aos efeitos da globalização porque seu território correspondia, até 1950, a um grande vazio demográfico. Ou seja, em regiões menos populosas e relativamente mais atrasadas do ponto de vista técnico-produtivo, as inovações técnico-científicas não encontram grandes obstáculos (tradições culturais, por exemplo) para se firmarem. Desta maneira, a região Centro-Oeste se apresentou no contexto de sua modernização, como um meio técnico-científico-informacional (SANTOS e SILVEIRA, 2001). Isto é, um meio geográfico que diante do estágio de desenvolvimento do país, mostrou-se



receptível aos avanços técnico-científicos. Por outro lado, este avanço não se reproduz de forma homogênea. Tal contrapartida é elucidada por Santos e Silveira (2001, p. 104):

O meio técnico-científico-informacional não se impõe igualmente sobre o território. Vejamos os casos do Centro-Oeste, do Nordeste e da Amazônia. Representando cerca de 20% da área total cultivada no Brasil, 25% da produção de grãos e 43% do rebanho nacional, os cerrados aparecem como a mais produtiva das regiões brasileiras para a produção agropecuária capitalista. O meio técnico precedente era parcamente presente e a enormidade dos vazios diminuiu as resistências à inovação, permitindo a chegada brutal da nova tecnosfera e da nova racionalidade econômica. Já no Nordeste, o peso das heranças materiais e culturais é muito forte, agindo como freio e resistência. Assim, as novas técnicas e as novas formas de fazer apenas ocupam os interstícios de um trabalho vivo e de um trabalho morto próprios de épocas anteriores. Na Amazônia, são sobretudo formas “externas”, como satélites e radares do SIVAM, que buscam cientificar a natureza, certamente depois de conhecê-la. Como se torna um espaço informado para os agentes hegemônicos, as ações são pontuais, precisas e pragmáticas, utilizando estradas, hidrovias e sistemas de informação, enquanto a maior parte da sociedade continua a viver em tempos mais lentos.

Outro importante aspecto do exercício da FBC está relacionado ao controle que esta instituição exerceu sobre determinadas empresas. Entre elas, destacam-se: a Usina Central Sul-Goiana S.A., em Santa Helena, município localizado no Estado de Goiás; a Usina Fronteira S.A., localizada no município de Frutal, em Minas Gerais; a firma Entrepósitos Comerciais FBC Ltda, com sede em São Paulo e filiais em Minas Gerais, Goiás e Pará; a Transportadora Amazonas Ltda, em Belém, no Estado do Pará; a Estrada de Ferro Tocantins (EFT), localizada no Pará. Destas, a última foi conferida à FBC por decisão governamental (MACIEL, 2005).

No campo da ciência a FBC – mais tarde a SUDECO – coordenou uma série de pesquisas científicas e estudos técnicos na região Centro-Oeste. A FBC desenvolveu muitas pesquisas por iniciativa particular, além de ter “monitorado”, durante sua existência, várias pesquisas financiadas por instituições estrangeiras, interessadas nas riquezas naturais do Brasil. Desse modo, a produção de estudos e pesquisas técnicas e científicas direcionadas a região Centro-Oeste foi intensa, principalmente durante o período de atuação da FBC. Tais estudos e pesquisas foram realizados por indivíduos ou grupos vinculados a instituições nacionais e estrangeiras, sendo a movimentação destes pesquisadores em nosso território fiscalizada, pioneiramente, pelo Conselho de Fiscalização das Expedições Artísticas e Científicas no Brasil (CFE), órgão criado em 1933 e que teve sua extinção em 1967.

Com sede no Rio de Janeiro até 1960, a FBC contava com um aparato administrativo amplo, distribuído pelos territórios em que atuou. Em contrapartida, o avultoso domínio de atividades

controladas por esta instituição não significou diligência na administração das mesmas, haja vista o alto índice de recursos financeiros e materiais que foram desperdiçados ao longo de sua história<sup>4</sup>. Ainda assim, a FBC contribuiu com o desenvolvimento econômico das áreas em que atuou, sobretudo na constituição de uma herança material que acabou sendo absorvida pela população destas áreas (MACIEL, 2005).

Conforme já citado, em 1967 a FBC foi extinta, criando-se, em seu lugar, a Superintendência do Desenvolvimento da Região Centro-Oeste (SUDECO) – Lei Nº 5.365, de 01/12/1967. Este órgão, por sua vez, estava vinculado ao Ministério do Interior e seu principal objetivo era propiciar o desenvolvimento econômico e social da região Centro-Oeste. A área de atuação da SUDECO correspondia aos estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, bem como o então denominado Território Federal de Rondônia (atual Estado de Rondônia) e o Distrito Federal.

A princípio, a missão primordial desta instituição era a de desenvolver estudos e pesquisas a respeito das potencialidades da região que abrangia a sua atuação. O desenvolvimento destes estudos, por sua vez, tinha como propósito estabelecer as áreas da região Centro-Oeste que apresentavam maior potencial econômico, cabendo ao Governo Federal à responsabilidade de oferecer maiores investimentos – introdução de infraestruturas, atividades de planejamento e pesquisa, programas de assistência técnica e financeira – nestas áreas.

A SUDECO esteve sob o domínio dos governos militares em quase todo o tempo de sua existência (1967-1991). Neste plano, a atuação deste órgão atendia diretamente os interesses da burguesia nacional que, naquele contexto, buscava ampliar seus domínios em todas as regiões do território brasileiro. Além disso, é importante salientar que todo este processo de avanço do capital, alicerçado na intervenção do Estado e na ampliação do poder econômico burguês, se alinhava ao contexto da expansão do capital internacional na América Latina.

Nesse sentido, a SUDECO foi um órgão que, através do planejamento regional, direcionou investimentos à região Centro-Oeste com vistas a atender as demandas da expansão do capital internacional no Brasil, promovendo desta maneira, a continuação da integração territorial desigual do país, iniciada anteriormente pela FBC. Por este ângulo, a SUDECO fez parte de um projeto nacional que havia sido inaugurado ainda na década de 1950, durante o período dos governos populistas no Brasil. Vale destacar, neste caso, a criação de duas superintendências pregressas a esta, a saber: a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), criada em 1959, e a Superintendência

do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), criada em 1966. Ambas estas instituições com objetivos de promover o desenvolvimento regional e que serviram de modelo para a criação da SUDECO.

O setor agrícola foi o mais beneficiado com as ações da SUDECO. A estratégia desta instituição visava promover este setor em benefício do desenvolvimento industrial. O intuito era que as indústrias voltadas para a transformação de produtos agrícolas fossem instaladas na região. Isto foi possível a partir de vários programas especiais criados pelo governo federal, coordenados pela SUDECO.

Para consecução de suas atividades, a SUDECO contava com cinco departamentos setoriais: Recursos naturais; Recursos humanos; Serviços básicos; Desenvolvimento local; Setores produtivos. Este último atuava na elaboração de projetos agrícolas, na realização de estudos de viabilidade técnica, além de ceder apoio financeiro na implantação de distritos industriais. Sendo assim, o desenvolvimento da agroindústria foi colocado pela SUDECO como um dos principais fatores para o desenvolvimento da região Centro-Oeste. Para tanto, este órgão agiu, por intermédio da propaganda governamental, na conscientização de empresários no sentido de mostrar as possibilidades de negócios existentes nesta região.

Durante o período de sua existência a SUDECO coordenou vários programas do governo federal destinados a região Centro-Oeste. Entre eles destacam-se o Programa de Desenvolvimento dos Cerrados (POLOCENTRO) e o Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia (POLAMAZÔNIA). O POLOCENTRO foi criado em 1975 com o objetivo de promover o desenvolvimento e a modernização das atividades agropecuárias no Centro-Oeste, ocupando, de forma racional, algumas áreas com características de Cerrado. A partir disto, a SUDECO ficou com a responsabilidade de coordenar a implementação deste Programa. O Estado de Goiás foi o que mais se beneficiou com as atividades do POLOCENTRO, recebendo investimentos em cinco áreas-programas: Gurupi, entre as localidades de Gurupi e Porangatu; Paranã, entre o rio Paraim e a cidade de Posse; Pirineus, entre a divisa do Distrito Federal em Goiás e o rio das Almas; Piranhas, entre as cidades de Piranhas e Aragarças; Rio Verde, entre os rios Verde Grande e Claro.

No período de 1975 a 1982, os investimentos programados para a região Centro-Oeste, através do POLOCENTRO, visavam apoiar diretamente a agricultura, oferecendo assistência técnica e extensão rural, financiando a construção de armazéns, além de incentivar a pesquisa agropecuária e proporcionar o crédito rural. Do total de recursos financeiros destinados ao programa, neste período, 50% foi direcionado para modernização do setor agrícola. De acordo com Osmil Galindo e Valdeci M. dos Santos (1995, pp. 162-163):

A agropecuária do cerrado se tornou moderna e produtiva graças à geração e difusão de novas técnicas, originárias da pesquisa e experimentação fomentadas pelo POLOCENTRO, que chegou a aprovar para a região, entre 1975 e 1982, cerca de 2.400 projetos [...] O Estado de Goiás foi o maior beneficiário regional do programa, responsabilizando-se por 42,3% da área total incorporada contra 30,5% do Mato Grosso do Sul e apenas 21,3% do Mato Grosso.

Embora o POLOCENTRO tenha sido o principal Programa voltado para a região Centro-Oeste, outro programa também contribuiu para o desenvolvimento desta região; trata-se do POLAMAZÔNIA. Este foi criado anteriormente ao POLOCENTRO, em 1974, e atuou na integração das potencialidades agropecuárias, agroindustriais, florestais e minerais, em áreas da chamada “Amazônia legal.”<sup>5</sup> . No Centro-Oeste, o POLAMAZÔNIA insidia principalmente sobre a grande região do Araguaia/Tocantins<sup>6</sup>. Com o apoio da SUDECO, as ações deste programa foram planejadas no sentido de dar condições para gerar impulsos ao desenvolvimento econômico e social dessa região.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, foi a partir da segunda metade do século XX que o centro de poder econômico e político no Brasil deslocou-se para as grandes metrópoles. Deveu-se a isto, uma série de políticas públicas que promoveram a intervenção do Estado sobre o território, bem como um acelerado processo de industrialização iniciado, como já citado, em 1930. A modernização brasileira desde então envolvia, também, uma aproximação mais forte entre o rural e o urbano. Esta aproximação, entretanto, entre a cidade e o mundo rural no Brasil, já ganhara destaque desde o final do século XIX, momento da implantação das primeiras redes ferroviárias. No entanto, a ocupação da fronteira a partir dos projetos de integração territorial, desencadeados pelo Estado a partir do século XX que consolidou, de forma clara, esta aproximação.

Componente importante do processo de modernização e integração da região Centro-Oeste foi a atuação das instituições governamentais FBC e SUDECO. Estes órgãos, todavia, caracterizaram-se por servir de instrumento de intervenção do Estado sobre o território. Seus objetivos, tanto da FBC quanto da SUDECO, eram promover o desenvolvimento da região Centro-Oeste do Brasil, coordenando vários programas federais para modernização desta região.

Atualmente a região Centro-oeste apresenta um alto nível de desenvolvimento econômico. Caracteriza-se como elemento marcante deste processo a grande transformação que a região sofreu, fruto dos projetos de integração territorial organizados pelo Estado, iniciados ainda na década de 1940. A atuação de órgãos como a FBC e a SUDECO contribuíram diretamente para a integração

socioeconômica do Centro-Oeste às demais regiões do Brasil e, principalmente, ao mercado mundial. Além disso, a grande quantidade de estudos e pesquisas técnicas e científicas coordenadas por estes órgãos revelaram novas visões a respeito do território nacional. No entanto, na medida em que a realidade do homem e da natureza do centro do país foi sendo exposta por estas pesquisas, percebia-se, também, o grande interesse estrangeiro em nosso território.

## REFERÊNCIAS

- BECKER, Bertha. A expansão da fronteira e a ocupação do espaço regional – o norte de Goiás – sul do Pará. In: Anais do Seminário Expansão da fronteira agropecuária e meio ambiente na América Latina. Brasília, 1981.
- BORGES, Barsanufio Gomides. Goiás nos quadros da economia nacional 1930-1960. Goiânia: UFG, 2000. 172 p.
- FERREIRA, Manuel Rodrigues. História dos irmãos Villas Boas: Fundação Brasil Central, Expedição Roncador-Xingu, Parque Indígena do Xingu. São Paulo: RG Editores, 1997. 189 p.
- GALINDO, Osmil; SANTOS, Valdeci Monteiro. Centro-Oeste: evolução recente da economia regional. In: AFFONSO, Rui de Britto Álvares; SILVA, Pedro Luiz Barros (Orgs.). Desigualdades Regionais e Desenvolvimento. São Paulo: FUNDAP/Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. p. 157-191.
- GONÇALVES NETO, Wenceslau. Estado e Agricultura no Brasil: política agrícola e modernização econômica brasileira 1960-1980. São Paulo: Hucitec, 1997. 245 p.
- LAVINAS, Lena; RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. Fronteira: terra e capital na modernização do campo e da cidade. In: PIQUET, Rosélia; RIBEIRO, Ana Clara Torres (Orgs.). Brasil, Território da Desigualdade: descaminhos da modernização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
- MACIEL, Dulce Portilho. Fundação Brasil Central: sua conturbada trajetória e o desenvolvimento do Centro-Oeste brasileiro. Revista Plurais, 2005. v. 1, n.2, p.145-161.
- \_\_\_\_\_. O estado brasileiro na integração de espaços “vazios” ao conjunto da nação: ações da Fundação Brasil Central (FBC) – 1943-1967. In: LUNA, Divina Aparecida Leonel; XAVIER, Glauber Lopes; LUZ, Janes Socorro (Orgs.). Cerrado: projetos políticos, atores sociais e dinâmicas do território. Anápolis: UEG, 2015, p. 245-260. (Coleção Tessituras do Cerrado).
- MAIA, João Marcelo Ehlert. Estado, território e imaginação espacial: o caso da Fundação Brasil Central. Rio de Janeiro: FGV, 2012. 224p.
- MARTINS, José de Souza. Expropriação e violência: a questão política no campo. São Paulo: Hucitec, 1982. 181p.
- \_\_\_\_\_. Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. A constituição do meio técnico-científico-informacional e a renovação da materialidade no território. In: \_\_\_\_\_. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2001. p. 55-92.
- \_\_\_\_\_. A constituição do meio técnico-científico-informacional, a informação e o conhecimento. In: \_\_\_\_\_. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2001. p. 93-104.
- SILVA, José Graziano Da. A modernização Dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1982. 191 p. (Coleção Agricultura e Sociedade).

TAVARES, Maria da Conceição. Da Substituição de Importações ao Capitalismo Financeiro: ensaios sobre economia brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. 264 p.

WOOD, Ellen Meiksins. As origens agrárias do capitalismo. Crítica Marxista, São Paulo, Boitempo, v.1, n.10, 2000, p.12-29. ISSN 0104-9321.

### **Fontes Institucionais**

CENTRO-OESTE. Boletim Informativo da SUDECO, ano 1, n. 5, jan 1979.

SUPERINTENDÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA REGIÃO CENTRO-OESTE. Ações da SUDECO em Goiás – uma análise sócio-econômica e política. Brasília: SUDECO, 1982.

## NOTAS

### Nota 1

Tavares (1983) alerta sobre a amplitude do termo “substituição de importações”, pois esta prática extrapola o simples objetivo de eliminar importações. Segundo a autora, na medida em que alguns bens são substituídos aparecem outros que a indústria nacional não produz, resultando assim, numa maior dependência do exterior.

### Nota 2

Para a definição de frente de expansão a utilização do termo sociedade branca se refere, principalmente, ao deslocamento de posseiros em direção às regiões de fronteira. Neste caso, estes posseiros ocupam pequenas áreas de terras devolutas ou improdutivas e terras de comunidades indígenas. Ou seja, “através do deslocamento de posseiros é que a sociedade nacional, isto é, branca, se expande sobre territórios tribais. Essa frente de ocupação territorial pode ser chamada de frente de expansão”. (MARTINS, 1982, p. 75).

### Nota 3

Equipe responsável pelo avanço mata adentro, abrindo trilhas e criando condições para o estabelecimento de postos de trabalho.

### Nota 4

Durante nosso trabalho de levantamento documental no Arquivo Nacional, na Coordenação Regional no Distrito Federal, encontramos muitos documentos nos arquivos da FBC que tratavam de inquéritos relacionados a desvios de verba, obras inacabadas, processos administrativos, entre outros.

### Nota 5

A Amazônia legal era constituída pelo Amazonas, Pará, Acre, parte de Mato Grosso, de Goiás, do Maranhão e pelos antigos territórios federais do Amapá, Roraima e Rondônia – os três últimos, atualmente já elevados à condição de estados da federação.

### Nota 6

Região que corresponde a uma das bacias hidrográficas brasileiras (Composta pelo rio Araguaia e o rio Tocantins). Abrange parte dos territórios dos estados do Tocantins, Goiás, Mato Grosso, Pará e Maranhão.





EDITORA CONHECIMENTO LIVRE



[conhecimentolivre.org/home](http://conhecimentolivre.org/home)



[contato@conhecimentolivre.org](mailto:contato@conhecimentolivre.org)



[editoraconhecimentolivre](https://www.instagram.com/editoraconhecimentolivre)



# PESQUISA E DESENVOLVIMENTO: UM OLHAR SOBRE A HUMANIDADE

VOLUME XIV